



**ТАРТУСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

**ФОРМИРОВАНИЕ
МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНЧЕСТВА**

ТАРТУ 1974

ТАРТУСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Лаборатория изучения коммунистического воспитания

**ФОРМИРОВАНИЕ
МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНЧЕСТВА**

Материалы симпозиума

Кяэрику-1973

ТАРТУ 1974

Редакционная коллегия: М.Титма /ответственный
редактор/, Я.Ребане, А.Сукамяги, О.Солотарева

KUSTUTATUD

Arch.

Tartu Riikliku Ülikooli
Reumatoloogid

3172 3123

СОДЕРЖАНИЕ

	Стр.
ПРЕДИСЛОВИЕ	5
СПИСОК УЧАСТНИКОВ СИМПОЗИУМА	8
А.В.Кооп. О некоторых научных вопросах теории и практики коммунистического воспитания	11
А.С.Старченко. Категория "убеждение" и процесс формирования мировоззрения.....	24
М.А.Селезнев. Марксистско-ленинское мировоззре- ние и коммунистическая убежденность	41
Е.И.Суименко. О природе и содержании мировоз- зренческого процесса	52
М.Х.Титма. Методологические проблемы эмпири- ческого исследования мировоззрения личности ...	58
Г.Ю.Закарявичус. Студент, мировоззрение, идеоло- гическая борьба	76
В.Е.Кемеров. О принципах изложения единого курса марксистско-ленинской философии	81
Л.Я.Рубина. Профессиональная мораль и мировоз- зрение студенческой молодежи	91
И.И.Лейман, М.Г.Лазар. Роль нравственного воспи- тания в становлении молодого специалиста	104
Н.Э.Майн, В.Г.Мордкович. Общественная деятель- ность в вузе как фактор политической актив- ности молодых специалистов	116
В.А.Правоторов. К вопросу об изучении профес- сиональных интересов студентов	122
П.О.Кенкманн. К определению характеристик про- цесса формирования мировоззрения личности в социологическом исследовании	129

	Стр.
И.В.Журавлева. Некоторые аспекты применения интервью в процессе исследования мировоззрения студенчества	148
Э.А.Браун. Некоторые проблемы социально-профессиональной адаптации молодежи в вузе	155
М.И.Новинская. Условия формирования и противоречия "контркультуры" радикальной молодежи США ...	165
К.Г.Мяло. Ценностный кризис буржуазного индустриального общества. Его преломление в движениях "конгестации", "контркультуры"	187
М.Х.Титма. Методологические проблемы эмпирического исследования мировоззрения личности	202
ОБСУЖДЕНИЕ ПО ПРОБЛЕМАМ СИМПОЗИУМА	226
М.Х.Титма	226
М.А.Селезнев	234
В.Ф.Черноволенко	237
И.И.Лейман	238
Л.О.Валът	238
Е.И.Суименко	239
В.Е.Кемеров	240
М.А.Селезнев	242
И.И.Лейман	244
В.Л.Оссовский	246
Я.К.Ребане	247
В.Ф.Черноволенко	250
В.Е.Кемеров	251
Л.Я.Рубина	253
Е.А.Якуба	254
А.И.Горячева	258
Г.Г.Быкова	262
В.Л.Оссовский	264
Авторы статей сборника	266

Предисловие

В материалах настоящего сборника отражена работа симпозиума по проблемам формирования мировоззренческих представлений студенчества. Симпозиум состоялся с 15 по 17 мая 1973 года на спортивной базе Тартуского государственного университета в Кязрику. Его организатором выступила Лаборатория по изучению проблем коммунистического воспитания ТГУ. Это – уже второй симпозиум, организованный лабораторией по данному вопросу, и обсуждение проблем на нем явилось в значительной степени продолжением работы, начатой на предыдущем симпозиуме¹.

Всегда, на всех этапах своей исторической деятельности, Коммунистическая Партия Советского Союза считала задачу коммунистического воспитания одной из своих важнейших задач. Генеральный секретарь КПСС тов. Л.И.Брежнев в отчетном докладе на XXIV съезде КПСС указал, что и на современном этапе коммунистического строительства, в условиях развитого социалистического общества, формирование коммунистического мировоззрения в самых широких массах трудящихся, их воспитание на основе идей марксизма-ленинизма является ядром всей идейно-воспитательной работы партии.

¹ Первый симпозиум состоялся с 13 по 15 мая 1971 года. Его материалы опубликованы в следующих изданиях: Материалы конференции "Коммунистическое воспитание студенчества", Тарту-Кязрику, май 1971 г. Часть 1, 2. Тарту, ТГУ, 1971.

В реализацию этой важнейшей задачи призвана внести свой вклад и научно-исследовательская работа в области коммунистического воспитания, которая уже в течение ряда лет систематически ведется в Тартуском государственном университете. Естественно, что на данном симпозиуме нашли свое отражение лишь некоторые аспекты этой работы. Центральной задачей симпозиума было нахождение путей и средств для максимального приближения друг к другу двух взаимосвязанных сторон изучения формирования коммунистического мировоззрения: с одной стороны, общетеоретического, философского анализа мировоззрения, его структуры, компонентов, уровней и т. д., с другой стороны, конкретно-эмпирического исследования формирования коммунистического мировоззрения, выделения в этих целях основных изучаемых параметров, действующих факторов, критериев для объективной оценки эффективности воспитательной работы.

С точки зрения этой, центральной задачи симпозиума доклады, представленные на нем, можно на основе рассматриваемых в них вопросов условно разделить на три группы: во-первых, общетеоретические проблемы коммунистического мировоззрения; во-вторых, методологические проблемы эмпирического исследования формирования коммунистического мировоззрения; в-третьих, критика современных буржуазных концепций мировоззрения.

На основе представленных докладов на симпозиуме развернулась оживленная дискуссия. Материалы дискуссии приведены на основе магнитофонной записи, с минимальными редакционными поправками, чтобы читатель имел возможность как бы при-

существовать при устном обсуждении проблем /доклады были авторами дополнены и отредактированы после симпозиума/.

Главный вывод всей работы симпозиума — это необходимость систематического изучения проблем и задач коммунистического воспитания на основе объединения и координации усилий представителей различных областей научного знания — философов, историков, социологов, педагогов, психологов и ряда других специальностей. Несомненно, такое комплексное изучение вполне реализуемо именно в условиях университета — комплексного учебного и научно-исследовательского учреждения.

Я.К.Ребане
профессор, зав.каф. философии
Тартуского государственного
университета

СПИСОК УЧАСТНИКОВ СИМПОЗИУМА

1. Аарелайд А.М. Тартуский госуниверситет
2. Амре И.А. Тартуский госуниверситет
3. Баланцев Б.В. Уральский госуниверситет
4. Браун Э.А. Тартуский госуниверситет
5. Брехова Э.Э. Тартуский госуниверситет
6. Бушуева О.Л. Пермский политехн. институт
7. Ёкова Г.Г. Львовский госуниверситет
8. Вальт Л.О. Тартуский госуниверситет
9. Вахтер К.Э. Тартуский госуниверситет
10. Виммсааре К.А. Таллинский политехн. институт
11. Горячева А.И. Таллинский политехн. институт
12. Доисс Х.В. Тартуский госуниверситет
13. Журавлева И.В. ИСИ АН СССР
14. Закарявичюс Г.Ю. Каунасский политехн. институт
15. Кадакас Л.С. Институт истории АН СССР
16. Кемеров В.Е. Уральский политехн. институт
17. Кенкманн П.О. Тартуский госуниверситет
18. Кийн Ю.Х. Тартуский госуниверситет
19. Киллак Т. Тартуский госуниверситет
20. Кооп А.В. Тартуский госуниверситет
21. Лаанемяэ А. ЦК КП Эстонии
22. Лейман И.И. Институт социологии АН СССР
23. Литвинова А.В. Латвийский госуниверситет
24. Лозовой В.А. Харьковский госуниверситет
25. Майн Н.Э. Челябинский пед. институт
26. Матуолинис А.В. Академия наук Литовской ССР
27. Мутра Т.Х. Тартуский госуниверситет
28. Мяло К.Г. Институт междунар. раб. движ. АН СССР
29. Новинская М.И. Институт междунар. раб. движ. АН СССР
30. Оссовский В.Л. Институт философии АН УССР
31. Петров Ю.П. Нижнетагильский пед. институт
32. Похла В.П. Таллинская гос. консерватория

- | | |
|-----------------------|--|
| 33. Правоторов В.А. | Харьковский госуниверситет |
| 34. Пярна К.А. | Тартуский госуниверситет |
| 35. Ранник Э. | Институт истории АН ЭССР |
| 36. Ребане Я.К. | Тартуский госуниверситет |
| 37. Рубина Л.Я. | Уральский госуниверситет |
| 38. Селевнев М.А. | Московский госуниверситет |
| 39. Смирнов А.Г. | Московский госуниверситет |
| 40. Солотарева О.А. | Тартуский госуниверситет |
| 41. Старченко А.А. | Московский госуниверситет |
| 42. Суименко Е.И. | Днепропетровский госуниверситет |
| 43. Сукамяги А.А. | Тартуский госуниверситет |
| 44. Тальв В.Х. | Тартуский госуниверситет |
| 45. Титма М.Х. | Тартуский госуниверситет |
| 46. Ууекюла Я.К. | Тартуский госуниверситет |
| 47. Халлик К.С. | Таллинский политехн. институт |
| 48. Черноволенко В.Ф. | Институт философии АН УССР |
| 49. Ширяев В.Ф. | Министерство высшего и среднего спец. образования СССР |
| 50. Шубкин В.Н. | Институт междунар. раб. движ. АН СССР |
| 51. Примяе А. | Тартуский ИК КП Эстонии |
| 52. Якуба Е.А. | Харьковский госуниверситет |
| 53. Ярве П.Э. | ЦК КП Эстонии |

О НЕКОТОРЫХ НАСУЩНЫХ ВОПРОСАХ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ КОММУНИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

А. В. Кооп

Образование и воспитание новых поколений, вступающих в жизнь, является важнейшим условием воспроизводства материальной и духовной жизни, обеспечивающим преемственность процесса развития. Поэтому на всех этапах развития человечества эти проблемы неизменно находились в центре внимания общества. Но особенно важное, общегосударственное значение они приобретают в условиях социализма. Классики марксизма-ленинизма, создав революционное учение преобразования общества, теории построения социализма и коммунизма, уделяли исключительно большое внимание вопросам образования и воспитания.

Маркс писал, что "наиболее передовые рабочие вполне сознают, что будущее их класса, и, следовательно, человечества, всецело зависит от воспитания подрастающего рабочего поколения"^I. Известно также, какое огромное значение придавал В.И. Ленин вопросам образования и воспитания молодежи и всех трудящихся. Классики марксизма-ленинизма создали впервые в истории философско-педагогической мысли подлинно научную теорию воспитания, теории формирования человека будущего общества, преодолев односторонность как метафизического материализма, рассматривавшего человека в качестве пассивного объекта воздействия внешней среды, так и идеалистической философии и педагогики, абсолютизирующих роль идей в развитии как общества в целом, так и отдельной личности. Если свести воедино взгляды классиков марксизма-ленинизма на образование и воспитание, то под конечным результатом этого процесса они понимали всестороннее гармоническое развитие личности. Сложившаяся в нашей стране социалистическая система народного образования достигла не-

^I К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. I6, стр. I98.

малых успехов, успешно справляясь с задачами, поставленными перед ней партией и народом. Однако в области воспитания подрастающего поколения имеется еще много нерешенных проблем. В решениях исторического XXIV съезда КПСС отмечается: "Съезд считает важной задачей дальнейшее совершенствование всей системы образования в соответствии с потребностями развития экономики, науки и культуры, научно-технической революции". О последовательном претворении в жизнь решений съезда, о неослабленном внимании партии и правительства к вопросам народного образования, свидетельствуют принятые ЦК КПСС и СМ СССР важные постановления, определившие конкретные пути развития и совершенствования всех форм народного образования в нашей стране.

Делом первостепенной важности в современных условиях является формирование у молодого поколения цельного, научного, марксистско-ленинского мировоззрения.

Вопросы, связанные с мировоззренческой проблематикой, уже в древние времена волновали ученых, философов, педагогов. Этот интерес не был праздным, ибо объективные закономерности человеческого познания, активное отношение человека к окружающему миру неизбежно ставят вопрос об интегральном, целостном восприятии мира. Чем больше развивалась наука и общественная практика, тем более актуальными, как в теоретическом, так и в практическом плане становились проблемы мировоззрения. С возникновением марксизма была создана научно-теоретическая основа научного революционного мировоззрения пролетариата, а с победой Великой Октябрьской социалистической революции социально-экономическая, политическая, государственная основа формирования у широких трудящихся масс научного, материалистического мировоззрения. Это величайшее завоевание социализма, имеющее всемирно-историческое значение. В этом главные источники силы и прочности нашего строя.

В современных условиях формирование у советских людей и, прежде всего, у молодого поколения, коммунистического мировоззрения приобретает исключительную актуальность и становится одной из центральных задач воспитательной ра-

боты. В своем докладе на историческом XXIV съезде КПСС Генеральный секретарь ЦК КПСС Л.И. Брежнев говорил, что сердцевинной всей идейно-воспитательной работы партии является формирование у широчайших масс трудящихся коммунистического мировоззрения, воспитание их на идеях марксизма-ленинизма.

Развертывание научно-технической революции в условиях противоборства двух мировых систем обострило до предела идеологическую борьбу. Становление идеологий двух мировых систем — есть прежде всего становление и противоборство двух мировоззрений. Атаки антикоммунизма во всех его проявлениях направлены, прежде всего, против марксистско-ленинского мировоззрения, с целью развенчать его научную сущность, разрушить его цельность, выхолостить его классовое содержание. С другой стороны, громадный размах развития производительных сил, превращение науки в непосредственную производительную силу, динамичность социальных процессов, бурный рост образованности, повышение культурного уровня советских людей требует от них большей мировоззренческой зрелости.

Одной из важных задач при этом является научная разработка проблем коммунистического воспитания в целом и формирования коммунистического мировоззрения, в частности. Трудности встречаются уже при определении самого понятия мировоззрения и его структуры, что свидетельствует о недостатках в разработке мировоззренческой проблематики. Обилие мнений по определению понятия мировоззрения, разноречивость в определении его структуры свидетельствует о недостатках в исследовании мировоззренческой проблематики.

Мировоззрение то отождествлялось с философией, то с научной картиной мира, то с совокупностью форм общественного сознания. Однако возросший интерес к теоретическим проблемам мировоззрения, появление серьезных научных исследований в этой области, дает возможность нащупать то общее, которое в последнее время получает все большее признание в определении понятия мировоззрение.

В.Ф. Черноволенко в своей монографии пишет, что "можно определить мировоззрение, как систему таких обобщенных взглядов и представлений о действительности, систему таких убеждений и идеалов, которые раскрывают практическое и теоретическое отношение человека к миру, его способность видения, понимания и оценки окружающей действительности, способ осознания себя как конкретно исторического субъекта познания и практики"².

Главное в мировоззрении — это осознание человеком его места в мире на основе познания и оценки действительности уже освоенной и преобразованной человеческой практикой. В современных условиях необходимо не только ясно представлять, что такое коммунистическое мировоззрение, каково значение и место его в системе коммунистического воспитания, но прежде всего решать вопросы его формирования. Необходимо изучать в тесной связи с практикой, закономерности сложнейшего процесса становления мировоззрения, механизм взаимодействия всех факторов, влияющих на процесс его формирования, превращение знаний в убеждения и, наконец, закономерности процесса обратной связи влияния мировоззренческих взглядов, представлений и убеждений на поведение человека, т.е. механизм регулятивной функции мировоззрения. В этом плане очень важное значение приобретают вопросы, связанные с изучением структуры мировоззрения. Различные авторы рассматривают структуру мировоззрения по-разному. В.Ф. Черноволенко, например, различает три аспекта или стороны той или иной мировоззренческой системы: натуралистический, гуманитарный и гносеологический. Гуманитарный аспект мировоззрения в свою очередь расчленяется им на четыре большие группы: социологический, общественно-политический, этический и эстетический³.

Можно спорить с автором, достаточно ли обоснована такая схема структуры мировоззрения. Однако несомненно, что она дает возможность более конкретно подойти к анализу процесса его формирования. Она дает возможность исследовать

² В.Ф. Черноволенко. Мировоззрение и научное познание. Киев, (Изд-во Киевского университета), 1970, стр. 54.

³ См. В.Ф. Черноволенко, цитированная работа, стр. 62.

довать более конкретно, как формируются отдельные элементы мировоззрения, какие диспропорции и противоречия при этом возникают в его структуре, насколько управляем сам процесс его формирования. Этот процесс весьма сложен и противоречив, ибо на его формирование оказывает влияние вся окружающая человека действительность, вся сумма воздействий, весь социальный уклад жизни в сочетании с целеустремленной воспитательной деятельностью школы и общест-венности. Исходя из этого, остановимся на некоторых проб-лемах, представляющих, на наш взгляд, известный интерес. Прежде всего необходимо остановиться на одном из вопросов, связанных с влиянием системы образования на процесс форми-рования мировоззрения, ибо именно через различные формы и ступени единой государственной системы народного образова-ния проходит магистральная линия коммунистического миро-воззрения. Вся система учебных дисциплин, в сочетании с принципом политехнизма и трудового воспитания, связи шко-лы с жизнью обеспечивает осуществление основных принципов мировоззрения - научности, целостности и действительности. Однако уже в общеобразовательной школе в процессе обучения и воспитания возникают серьезные противоречия и диспропор-ции. В условиях научно-технической революции возрастает количество научно-учебной информации, резко повышается требование к более глубокому освоению основ наук. В прак-тике школьной жизни это сопровождается увеличением объема и дифференциации знаний без достаточного отбора наиболее существенного и соответствующего современным условиям. Этим же объясняется в значительной мере и механическое нетворческое усвоение знаний. Ученики не получают необхо-димых навыков к самостоятельной работе с книгой, пользо-ванию справочными материалами и т.д. Нарушение внутренней логики построения преподавания отдельных предметов, ослабление межпредметных связей ведет не только к формали-зации знаний, к непрочному усвоению учебных предметов, но и к недостаточной интеграции знаний. Все эти недостатки не способствуют складыванию у учащихся более или менее

целостной картины мира и ведут к существенным изъянам в формировании научных основ мировоззрения, к нарушению принципа воспитывающего обучения.

Огромную роль в деле формирования мировоззрения играет правильное осуществление принципа связи школы с жизнью в новых условиях. На различных этапах развития нашей школы эта связь осуществлялась, исходя из потребностей и возможностей общества. Но вместе с тем, на каждом новом этапе развития неизбежно возникали и новые проблемы, ставились новые повышенные требования. Думается, что в современных условиях эта проблема приобрела исключительно важное значение.

Уже в знаменитых тезисах о Фейербахе К. Маркс сформулировал научно-философские основы теории образования и воспитания. Он писал: "Материалистическое учение о том, что люди суть продукты обстоятельств и воспитания, что, следовательно, изменившиеся люди суть продукты иных обстоятельств и измененного воспитания, — это учение забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан... Совпадение изменения обстоятельств и человеческой деятельности может рассматриваться и быть рационально понято только как революционная практика"⁴. Это классическое положение приобретает в современных условиях исключительно важное значение при решении образовательных и воспитательных функций современной школы.

В новых условиях особую актуальность в этом плане приобретает проблема политехнизма и трудового воспитания.

В связи с резким повышением требований к освоению основ науки, процесс обучения становится все более абстрактно-теоретическим. Ослабевает единство общего, политехнического и трудового образования и воспитания. В результате коренных изменений в развитии науки и производства проблемы политехнизма, трудового образования и воспитания встали перед школой и обществом в новых аспек-

⁴ К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., изд. 2-ое, т.3, стр. 2.

тах. Исключительная динамичность общественного производства выдвигает новые теоретические и практические задачи в осуществлении политехнического образования. Уровень требований к политехнизации возникает значительно быстрее возможностей их удовлетворения. По-новому необходимо решать также вопросы единства общего политехнического и трудового обучения и воспитания. В июле 1972 г. состоялось общее собрание Академии педагогических наук СССР, посвященное проблемам политехнического образования. В докладе "О современных проблемах политехнической школы" академик АПН СССР В.Г. Зубов справедливо говорил, что "сегодня все еще остается нерешенным и невыясненным до конца ряд весьма существенных вопросов, связанных с политехническим образованием. К сожалению, до сих пор еще нет единого понимания принципа политехнизма и научного определения практических путей и форм его реализации"⁵.

Проблему политехнизма можно рассматривать с разных аспектов. Нашей же целью является выделение из всей суммы частных проблем проблемы мировоззрения. Ведь главное в политехнизме - это не столь вопросы технологии, сколько проблемы социальные. В современных условиях важнейшей функцией образования является социализация и профессионализация подрастающего поколения. Именно через политехнизм новое поколение учащихся начинает ориентироваться в сложнейшей системе хозяйства в общегосударственном плане, начинает осознавать сущность главнейших хозяйственных и социальных задач, стоящих перед обществом и перед подрастающим поколением.

Думается, что особенно остро в современных условиях на повестку дня поставлен вопрос трудового воспитания и, прежде всего, в плане мировоззренческом. Известно, что действительность изменяется людьми прежде всего в трудовой деятельности и лишь через посредство этой деятельности изменяются и люди. Именно благодаря такой деятельности человек осознает себя и окружающий его мир. Именно благодаря

⁵ Проблемы политехнического образования. М., 1972, стр. 9.

труду создается новая "человеческая среда". Именно в таком понимании труда Маркс отождествлял его с понятием и общественной и исторической практики человечества. При этом классики марксизма-ленинизма дают анализ соотношения труда общего и социально-специфического. Труд как создатель материальных и духовных ценностей, как полезный труд есть всегда условие существования людей "вечная естественная необходимость", без которой "не была бы возможна сама человеческая жизнь"⁶. Однако в условиях частной собственности труд как социально-конкретное явление приходит в противоречие с общечеловеческим содержанием труда. Социализм, ликвидировав это противоречие, создал колоссальные возможности приумножения общественного богатства и превращения труда в труд добровольный, без нормы и вознаграждения, в труд как потребность здорового человека, в труд коммунистический. В этом процессе изменения характера труда совершается процесс изменения интеллекта, морали, психики, привычек и т.п. человека, совершается изменение самой человеческой природы.

Великий русский педагог-демократ К.Д.Ушинский справедливо писал, что человек всегда стремится к созданию. Это стремление, прежде всего, в труде. "Только внутренняя духовная, животворная сила труда служит источником человеческого достоинства, а вместе с тем и нравственности и счастья,"⁷ что "воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а готовить к труду жизни"⁸. При этом великий педагог справедливо отмечает, что только труд свободный оказывает на личность благотворное влияние. Труд подневольный разрушает личность. Именно Ушинский ввел в педагогическую науку понятие "свободный труд".

К. Маркс справедливо подчеркивал, что с анализа процесса труда необходимо начинать любое философское рассуждение, имея в виду, прежде всего, труд производственный,

6 К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 23, стр. 51.

7 К.Д. Ушинский. Собр. соч., т. 2, стр. 337-338.

8 Там же, стр. 348.

лежащий в основе других его форм и обеспечивающий благоприятные возможности для их развития. Учеба в школе и в вузе, безусловно, не может строиться на базе производительного труда. Но школа и вуз должны давать учащимся не только знания, но и формировать их мировоззрение, коммунистическую мораль, ориентацию для активного и творческого участия в трудовой деятельности. В.И. Ленин справедливо говорил, что все дело коммунистического воспитания сводится в итоге к воспитанию коммунистической морали. В основе же коммунистической морали лежит, прежде всего, коммунистическое отношение к труду. Коммунистическое отношение к труду предполагает не только и не прежде всего ориентацию на труд как на средство жизни или как на средство самовыражения личности, а как на обязанность, долг перед обществом, как на основную сферу жизнедеятельности, ставшую естественной потребностью человека. Именно это имел в виду Ф. Энгельс, когда он писал, что труд действительно является источником материального богатства (наряду с природой), доставляет людям необходимые для их жизни блага. "Но он еще и нечто бесконечно большее, чем это. Он - первое основное условие всей человеческой жизни"⁹.

Об огромной общегосударственной важности улучшения трудового воспитания убедительно говорил в своем выступлении на XVII съезде ВЛКСМ Генеральный секретарь Центрального Комитета нашей партии Л.И. Брежнев: "Воспитание юношей и девушек в духе уважения и любви к труду, - подчеркивал Л. И. Брежнев, - всегда было и остается важнейшей заботой Коммунистической партии и одной из главных задач Ленинского комсомола. Это большой государственный вопрос. В его правильной постановке и решении заинтересованы все: трудовые коллективы, общественные организации, школа и семья. Он затрагивает судьбы миллионов людей, больше того - будущее нашей страны". Это положение доклада Л.И.Брежнева имеет программное значение в деле коммунистического воспитания подрастающего поколения на современном этапе и тре-

⁹ К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 20, стр. 486.

бует, прежде всего, серьезного научного анализа особенностей процесса становления личности в условиях научно-технической революции.

В ТГУ, как и во многих других вузах и научных учреждениях нашей страны ведутся комплексные исследования в этой области. Ценные в теоретическом и практическом аспекте данные получены лабораториями коммунистического воспитания студенчества, педагогики высшей школы, социологии и другими исследовательскими группами.

В связи с этими исследованиями необходимо сделать серьезные выводы. Во-первых, исследования убедительно показывают, насколько важно комплексное исследование проблем образования и воспитания на современном этапе, настолько важно дальнейшее совершенствование методологии и методов социологических исследований, координации материального их стимулирования. Во-вторых, результаты исследований убедительно свидетельствуют о наличии серьезных противоречий в обучении и воспитании подрастающего поколения, и прежде всего, в деле трудового воспитания. Коснемся в этом плане вопросов профессиональной ориентации выпускников общеобразовательных школ, вопросов, имеющих принципиальное значение для высших учебных заведений. Вместе с тем эта проблема выступает как общегосударственная, связанная прежде всего с планомерным и пропорциональным регулированием распределения трудовых ресурсов с учетом динамики и перспектив происходящих социально-экономических процессов. Уже исследование вопросов, связанных с комплектованием высших учебных заведений, говорит о сложности и трудности регулирования этих процессов. Социологические исследования, проводимые за последние годы в различных регионах страны, говорят о довольно значительных различиях в ориентации выпускников школ на вуз. Самая низкая ориентация (немногим более 50 % из выпускников средних школ) на вуз наблюдается в нашей республике. Положение усугубляется и тем, что у нас и наименьшие в стране конкурсы - менее двух кандидатов на одно место, а многие специальности

комплектуется без всякого конкурса. Есть основание предполагать, что эта тенденция уменьшения ориентации молодежи на вуз будет увеличиваться. Исходя из изложенного выше, вряд ли правильным будет утверждение о, якобы, чрезмерном стремлении молодежи к приобретению высшего образования.

Вызывает озабоченность также тот факт, насколько легкомысленно происходит у абитуриентов выбор вуза и специальности. Очень большой процент абитуриентов делает выбор непосредственно перед вступительными экзаменами. По данным исследования поступивших в вузы ЭССР в 1971 г. выяснилось, что лишь 40 % опрошенных знали более или менее удовлетворительно что из себя представляет избранная ими специальность. Поэтому неудивительно, что каждый четвертый из поступающих не смог назвать ни одного места работы по избранной им специальности. Исследования также показывают, что абитуриенты вузов ориентированы не столько на специальность или на труд по данной специальности после окончания вуза, сколько на повышение своего общеобразовательного уровня, на потребление культурных ценностей, на самообогащение и т.д. Так, лишь 14 % поступающих в ТГУ в 1971 г. были прочно и сознательно ориентированы на избранную специальность. Исследование студентов и выпускников университета показывает, что указанные недостатки имеют место и на последующих этапах. Уже в течение I семестра 17,6 % первокурсников имели желание изменить специальность. Из студентов же IV курсов лишь немногим более 60 % не имели такого желания. При этом следует учесть также, что в связи с переходом ко всеобщему среднему образованию, расширением объема других форм образования, количество учащейся молодежи будет возрастать. Это обусловит отстранение значительной части молодежи до 23-24-летнего возраста от производительного труда, что еще больше сократит роль физического труда в воспитании молодежи, уменьшит её обязанности по отношению к семье и т.д. Необходимо также иметь в виду, что с повышением общеобразовательного уровня молодежи еще больше увеличится ориентация на творческий труд, в

то время как и в промышленности, и в строительстве, и особенно в сфере обслуживания еще в значительной степени сохраняются физические, нетворческие формы труда. Привлечение в эти сферы рабочей силы регулируется исключительно повышением заработной платы. Отсюда и результаты — появление у части молодежи чисто потребительских интересов, падение в их глазах ценности образования и т.д.

Л. И. Брежнев в своем докладе на XVII съезде ВЛКСМ не случайно говорил, что было бы неправильно недооценивать опасности таких негативных явлений как эгоизм, стяжательство и потребительское отношение к жизни. Необходимо упомянуть и наличие других противоречий. Имеется в виду, что из года в год падает ориентация на естественные и увеличивается ориентация на гуманитарные науки, происходит процесс феминизации высшей школы и не только в области гуманитарных специальностей, также процесс омоложения контингента студентов, т.е. увеличение процента студентов, не имеющих производственного опыта. И, наконец, изменение социального состава студентов вузов республики, имеет тенденцию нарушения пропорционального охвата вузовским образованием различных социальных слоев, что идет в разрез с одной из важнейших функций высшей школы — формирования социальной структуры развитого социалистического общества в направлении социальной однородности. Известные противоречия в этом плане возникают уже ввиду постоянного увеличения удельного веса выпускников классов с расширенной программой обучения и уменьшения удельного веса абитуриентов из вечерних школ и школ заочного обучения и т.д.

О чем свидетельствуют вышеприведенные факты? Они говорят о наличии еще серьезных недостатков в деле коммунистического воспитания молодежи, в деле формирования целостного, действенного коммунистического мировоззрения, в деле трудового воспитания. Поэтому для успешного выполнения задач исторического XXIV съезда КПСС необходимо коренное улучшение научно-исследовательской работы в области воспитания молодежи в тесной связи с практикой коммунисти-

ческого строительства и на этой прочной основе осуществление дальнейшего совершенствования системы общего и высшего образования в нашей стране.

КАТЕГОРИЯ "УБЕЖДЕНИЕ" И ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ А.А. Старченко

Забота партии об активном воспитании широких масс в духе марксистско-ленинского мировоззрения, высоких идейных и морально-политических качеств направлена на решение второй необходимой предпосылки коммунистического строительства - формирование коммунистических убеждений, выступающих идеологической базой коммунизма, идейной основой сознательной и целенаправленной деятельности трудящихся масс.

Сложный по своему содержанию и протекающий в различных формах процесс идеологического воздействия на массы выполняет важную роль средства формирования коммунистических убеждений. В свою очередь опирающиеся на марксистскую теорию коммунистические убеждения выступают ближайшей целью всей идейно-воспитательной работы партии. Категория убеждения выступает в связи с этим центральным элементом в системе понятий, конструирующих в своей совокупности понятие процесса идеологического воздействия. Будучи целью воспитательного процесса категория убеждения своим конкретным содержанием и структурными компонентами предопределяет специфику - наиболее эффективные формы, методы и содержательную направленность - всего процесса идеологического воздействия.

Научный подход к идеологической, в том числе научно-пропагандистской и особенно педагогической деятельности предполагает тщательный философский анализ категории убеждения, выявление всех слагаемых и составных компонентов этого сложного понятия. Цель анализа - теоретическое овладение структурой этой категории и эффективное практическое использование механизма идеологического воздействия в любом информационно-пропагандистском и педагогическом процессе, в том числе в процессе воспитания научного мировоззрения у студенческой молодежи в условиях вуза.

Когда речь идет об убеждениях, то имеется в виду сложное состояние сознания отдельной личности или социальной группы, включающее как объективные, так и субъективные элементы. Прежде всего следует указать, что убеждение связано с системой или совокупностью определенных концепций, т.е. взглядов и представлений личности о конкретных явлениях и событиях реальной действительности, с вытекающими из этих концепций практическими следствиями. Содержание концепций определяется достигнутым общим уровнем развития научных знаний в области естествознания и общественных наук, а также степенью индивидуальной осведомленности, уровнем образования и культурного развития конкретной личности.

Для формирования убеждений характерно не просто наличие определенных концепций. Взяты сами по себе они определяют лишь информационную сторону дела - наличие конкретных знаний человека об отдельных сторонах реальной действительности. Превращение знаний в убеждения предполагает в качестве обязательного элемента деятельно-волевое отношение личности к самим концепциям и вытекающим из них практическим следствиям. Это проявляется в практических поступках, деятельности или поведении конкретного лица. Наличие определенных убеждений влечет активную деятельность, направленную на претворение в жизнь исходных концепций, либо активное противодействие их практической реализации. И в первом, и во втором случаях целенаправленная деятельность опирается на присущие человеку убеждения, которыми он руководствуется в жизни. Мы сталкиваемся иногда и с такими ситуациями, когда у конкретного лица отсутствует явно или неявно выраженное деятельно-волевое отношение, а имеет место пассивное отношение - воздержание от деятельности как "за", так и "против". При такой позиции "волевого нейтралитета" трудно говорить о наличии каких-то определенных убеждений вообще. В таком случае более точным будет сказать, что данное лицо не имеет еще сформировавшегося определенного убеждения по конкретному вопросу.

Материалистический подход к процессу формирования убеж-

дений позволяет выделить социально-ценностную ориентацию и установку личности или социальной группы как главнейший среди множества факторов, детерминирующих выбор лицом тех или иных концепций. В этом процессе выбора участвуют и такие факторы, как профессиональная ориентация, культурные традиции, религиозные верования, политические и этические склонности и позиции и т.п. Однако определяющая роль в этом процессе остается за социально-экономическим фактором, который проявляется в классовой принадлежности с его отчетливо выраженным социальным интересом.

Существенное значение в процессе формирования убеждений имеет такой субъективный фактор, как осознание /понимание/ лицом действительного характера и природы тех концепций, которые составляют основу его убеждений. Выраженное в концепциях объяснение реальных процессов может быть правильным, истинным, но может быть и ошибочным, неверным объяснением. Осознание личностью того факта, что исходная концепция является истинной, а значит и прогрессивной идеей чрезвычайно важно для формирования устойчивых, подлинно научных убеждений и перевоспитания стихийно сложившихся взглядов и верований.

Таким образом, анализ приведенных компонентов позволяет вычлениить четыре существенных признака в любом типе убеждения: 1/ социально-ценностная установка личности; 2/ объективно-гносеологическое, информационное содержание принимаемых концепций; 3/ субъективно-логическая оценка полученной информации; 4/ деятельно-волевое, психологическое отношение личности к вытекающим из принятых концепций практическим следствиям. На этой основе определение категории "убеждение" как одного из важнейших понятий идеологического процесса соответственно может быть представлено в следующем виде. Убеждение — это определяемая уровнем развития научных знаний и социальным интересом конкретная совокупность взглядов и представлений отдельной личности или социальной группы о явлениях действительности, детерминирующая целенаправленное деятельно-волевое поведение людей.

Несмотря на тесную взаимосвязь указанных элементов,

каждый из них выполняет относительно самостоятельную роль в формировании убеждений. Так, объективно-гносеологический элемент выражает основное информационное содержание идеологических концепций. Три других элемента характеризуют с различных сторон — социальной, логической и психологической — отношение субъекта к самим концепциям и вытекающим из них практическим следствиям. Эти различные по их функциональной роли элементы, принимающие участие в формировании любого типа убеждения, могут служить отправным пунктом методологического анализа этой категории. В этом случае они выполняют роль методологического средства исследования каждого конкретного вида убеждения. Поскольку такие существенные элементы, как социальный, объективно-гносеологический и логический предопределяют в конечном счете характер деятельно-волевого поведения, то тем самым различные их сочетания формируют в относительно чистом виде основные типы или разновидности убеждений.

В качестве исходного пункта анализа конкретных убеждений может выступать каждый из указанных трех элементов в зависимости от тех целей, которые преследует исследователь. Так, использование социально-ценностного фактора в качестве исходного пункта анализа характерно для генетического подхода к процессу формирования убеждений, поскольку социально-ценностная позиция является первичной и исходной материальной предпосылкой, определяющей гносеологическую позицию и психологические взгляды. Если за исходный пункт принять гносеологический фактор, т.е. объективное содержание самих идеологических концепций, то мы будем иметь содержательный подход к процессу формирования убеждений с точки зрения прогрессивного либо реакционного характера базисных идеологических концепций. Третий вариант — логический подход к процессу формирования убеждения, когда за исходный принимается такой элемент, как осознание или стихийное восприятие личностью информационного содержания логических концепций.

В дальнейшем изложении будет использован третий, т.е.

логический вариант анализа. Рассмотрим последовательно каждый из элементов, а также принципиальную схему, поясняющую структуру различных типов убеждения.

1/ Анализ убеждения с точки зрения субъективно-логического элемента представляет собой выявление логического отношения субъекта к знаниям, составляющим содержание идеологических концепций. Это выражается в осознании /понимании/ или неосознании /стихийном восприятии/ личностью логического статуса исходной информации. В первом случае личность понимает, что по своему содержанию идеологические концепции являются истинными, во втором – не понимает или не задумывается над вопросом об истинности или ложности исходных концепций, а принимает их, руководствуясь иными соображениями. В этом случае принципиальная схема типов убеждения может быть представлена в следующем виде / рис. 1/.

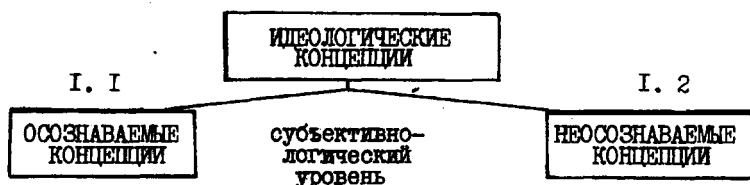


Рис. 1

2/ Информационный /объективно-гносеологический/ анализ – это выявление основного содержания идеологических концепций с точки зрения их истинности или ложности. В одних случаях информация, содержащаяся в идеологических концепциях, является истинной, правильно отражающей положение вещей и закономерные связи между явлениями реальной действительности. Примером такой информации могут служить естественно-научные концепции или научно-материалистическое истолкование социальных закономер-

ностей. Будучи истинными, такие концепции составляют основу научно-прогрессивных теорий и убеждений.

В других случаях идеологические концепции, в силу научного заблуждения, узкоклассовой ограниченности или явной апологетики, являются ложными, извращающими реальные жизненные связи и социальные отношения. Это характерно, например, для буржуазных и иных социально ограниченных политических, экономических, а также антинаучных религиозных взглядов и представлений, являющихся реакционными идеологическими концепциями.

Схема формирования типов убеждения на этом уровне анализа будет выглядеть следующим образом /рис. 2/.

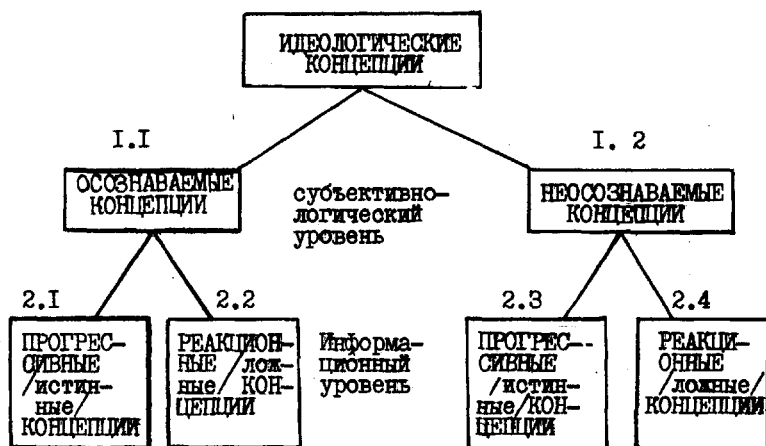


Рис. 2

В первом случае /I.I/ при сознательном формировании убеждений, имеет место: либо понимание и осознание того факта, что исходные концепции правильно отражают реальные процессы и связи между явлениями, т.е. являются истинными, а значит и прогрессивными концепциями /2.1/, либо понимание того, что эти концепции являются ложными, а в социальном плане — реакционными идеями /2.2/.

Во втором случае /1.2/ лицо не отдает себе отчета и не осознает действительную природу исходных идей – истинный /2.3/ или ложный /2.4/ характер носят те концепции, которые лежат в основе его целенаправленной деятельности. Сами концепции и вытекающие из них практические следствия принимаются не в силу их прогрессивного характера, а опираясь лишь на идеи их полезности, целесообразности, социальной или практической выгоды.

3/ Социально-ценностный уровень анализа предполагает ответ на вопрос о заинтересованности в самих концепциях, а также в реализации вытекающих из них практических следствий.

Схема, показывающая формирование убеждений на этом этапе, приобретает следующий вид /рис. 3/.

В случае /3.1/ имеет место заинтересованность в исходных концепциях, во втором случае /3.2/ сами концепции и практические следствия противостоят социальным или иным интересам личности. Понятие заинтересованности истолковывается в данном случае в широком плане, как состояние, определяемое общественными, групповыми или индивидуальными экономико-социально-политико-культурно-профессиональными и иными интересами и ценностными установками личности.

В итоге вырисовывается по четыре варианта внутри сознательного /3.1 – 3.4 / и стихийного /3.5 – 3.8 / типов убеждения. В представленных восьми вариантах убеждений /3.1 – 3.8/ имеют место либо заинтересованность, либо незаинтересованность в истинных, либо ложных концепциях, которые в одном случае осознаются, а в другом – стихийно воспринимаются субъектом.

4/ Деятельно-волевой уровень анализа показывает активную готовность лица действовать с целью реализации тех следствий, которые вытекают из исходных концепций, либо активную готовность противодействовать им. Решающим фактором, предопределяющим деятельно-волевое поведение человека, выступает при этом главным образом социально-ценностная установка личнос-

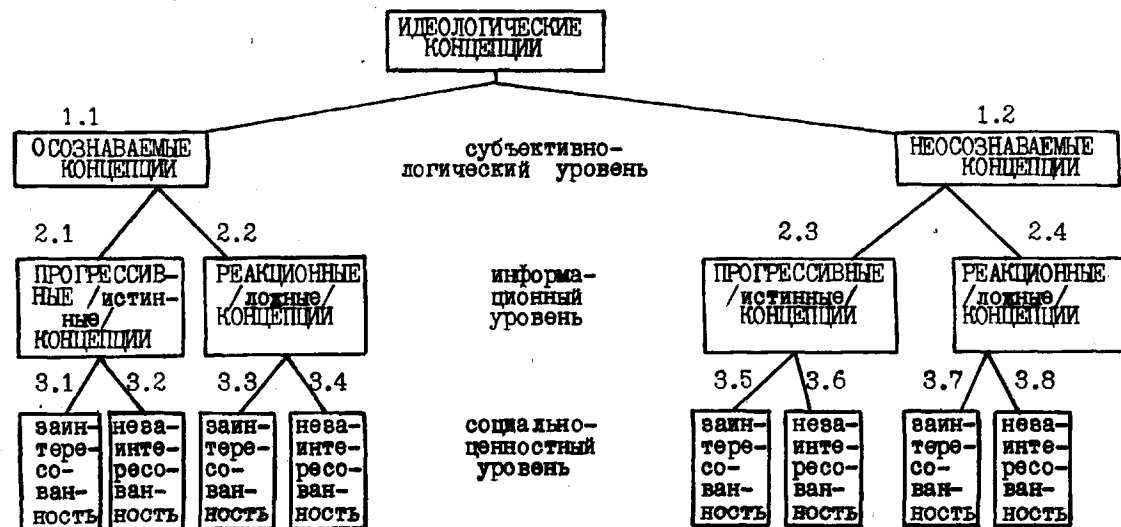


Рис. 3

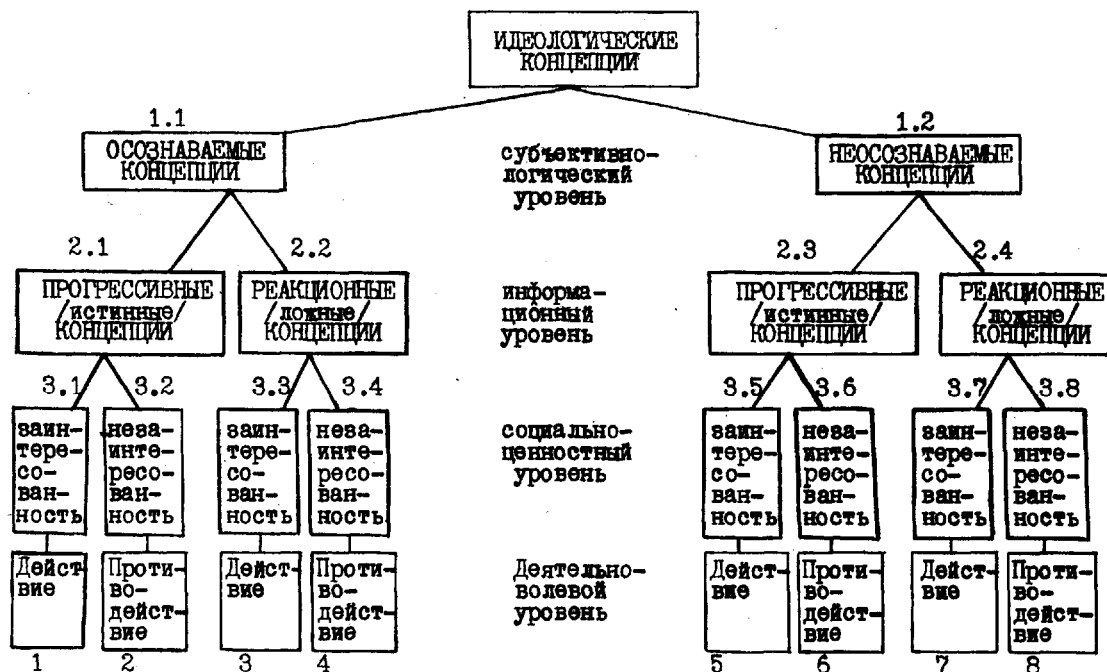


Рис. 4

ти. Так, при осознании /1.1/ истинного характера концепций /2.1/ и заинтересованности в них /3.1/ характерно активное действие, направленное на реализацию соответствующего интереса. Для другого случая, когда взаимодействуют, например, такие элементы, как осознание /1.1/ истинного характера концепций /2.1/, но лицо не заинтересовано в них /3.2/, - характерно противодействие реализации самих концепций и вытекающих из них практических следствий.

Опираясь на идею решающей роли в формировании убеждений такого материального фактора, как социальная позиция и соответствующая ценностная установка личности, можно завершить построение общей схемы типов убеждения, которая в итоге приобретает следующий вид /рис.4/.

В представленной схеме различное сочетание таких альтернативных признаков /элементов/ убеждения, как: 1/осознание либо неосознание исходных концепций, 2/ истинность или ложность самих концепций, 3/ заинтересованность либо незаинтересованность, 4/ активное действие лица по реализации вытекающих из концепций практических следствий либо противодействие им позволяет выделить восемь различных типов убеждения, представленных в схеме под первыми - восьмью номерами /1 - 8/.

В свою очередь их можно разделить на две большие подгруппы. Первая подгруппа /1-4/ - это четыре вида убеждений, для формирования которых характерно осознание, или понимание информационного содержания исходных концепций. Вторая подгруппа /5-8/ - это четыре вида убеждений, формирование которых протекает стихийно, неосознанно, без понимания информационного содержания исходных концепций.

Рассмотрим разновидности убеждений в каждой из подгрупп. В первой подгруппе имеются две противоположные пары убеждений; первый и третий, второй и четвертый. Первый и третий типы представляют собой позитивные убеждения, при этом первый - это прогрессивное убеждение, а третий - реакционное убеждение.

Подлинно научным видом убеждения является первый /1/.

который с полным основанием может быть назван научно обоснованным типом убеждения. Такое убеждение формируется при осознании прогрессивного, истинного характера исходных концепций, которые совпадают с социальными ценностями, интересами и идеалами и потому сопровождаются активной деятельностью по реализации вытекающих из концепций практических следствий. Именно этот тип убеждения характерен при марксистско-ленинской идеологической деятельности.

Коммунистическое воспитание ставит своей задачей формирование у широких масс трудящихся не любых, а именно научно обоснованных убеждений. Основными элементами такого убеждения является: а/ сознательное овладение всей совокупностью положений марксистско-ленинской идеологии; б/ понимание и осознание, а не просто стихийное восприятие на веру, истинного и прогрессивного характера марксистской теории; в/ понимание того факта, что открытые и разработанные в марксистской теории социальные закономерности и вытекающие из них практические следствия выражают коренные материальные и духовные интересы трудящихся; г/ активно-волевое поведение в процессе практической деятельности по претворению в жизнь революционных идей марксизма.

Воспитание научно обоснованных убеждений является необходимым звеном в любом процессе идеологического воздействия в том числе и в процессе формирования у студенческой молодежи марксистско-ленинского материалистического мировоззрения.

Альтернативой научно обоснованному типу убеждения является сознательно-реакционный тип убеждения /3/. Оно формируется также на основе понимания или осознания, но не прогрессивного, а реакционного, ложного характера исходных концепций. При этом концепции совпадают с узкоклассовыми, эгоистическими социальными интересами и сопровождаются активной деятельностью по реализации практических следствий, совпадающих с социальными интересами личности.

В основе таких убеждений могут лежать, к примеру, док-

трины и теории, направленные на защиту экономических, социальных, политических интересов эксплуататорских классов, современные буржуазные теории, оправдывающие агрессивную империалистическую политику, а также различного рода националистические, расистские и иные реакционные идеи и концепции. К этому типу относятся также различные реакционные апологетические убеждения.

В альтернативном отношении находятся друг к другу и два других вида убеждений первой подгруппы — четвертой и второй, которые можно назвать **н е г а т и в н ы м и** типами убеждений. Так, четвертый тип убеждения /4/ формируется на основе понимания или осознания реакционного, ложного характера исходных концепций, которые противоречат социальным и иным интересам личности и поэтому вызывают с ее стороны активное противодействие как самим концепциям, так и вытекающим из них практическим следствиям. Для этого типа убеждения характерна **а н т и р е а к ц и о н н а я** направленность. Такое убеждение всегда связано с сознательным протестом передовых представителей трудящихся и прогрессивных общественных деятелей капиталистических стран против реакционной внутренней и внешней политики империалистических государств, а также против различного рода реакционных идеологических теорий и концепций.

Альтернативное ему убеждение второго типа /2/ имеет противоположную, **а н т и п р о г р е с с и в н у ю** направленность. Оно формируется на основе понимания истинного, прогрессивного характера исходных концепций, которые, однако, противоречат социальным узкоклассовым интересам личности и вызывают ее активное противодействие как самим концепциям, так и вытекающим из них практическим следствиям. К этому типу, в частности, относится такая разновидность политических убеждений как контрреволюционные убеждения.

Научно обоснованное убеждение первого типа и альтернативное ему сознательно-реакционное убеждение третьего типа по своей логической структуре относятся к позитивно конструируемым убеждениям потому, что каждое из них представляет

конкретную совокупность вполне определенных – прогрессивных либо реакционных – взглядов, представлений и действий. Другая пара альтернативных убеждений – антиреакционное и антипрогрессивное – относятся по своей структуре к негативно конструируемым убеждениям, ибо их основная функция – противодействие реакционным либо прогрессивным концепциям.

Следует отметить, что позитивные и негативные убеждения теоретически и практически могут иметь самостоятельное существование. Однако убеждение приобретает большой вес и значимость, если оно объединяет в себе позитивный и негативный элементы. Так, позитивное научно обоснованное убеждение вполне естественно дополняется однородным ему негативным антиреакционным убеждением. Точно также позитивное сознательно-реакционное убеждение, как правило, дополняется однородным ему негативным антипрогрессивным убеждением. Именно такие сочетания характерны для встречающихся в практике типов убеждений.

Идея взаимосвязи позитивного и негативного моментов имеет важное значение для правильного формирования коммунистических убеждений: идеологический процесс воздействия должен содержать в себе как позитивную систему добытых в марксизме знаний, так и негативный элемент – обоснованную принципиальную критику антимарксистских буржуазных теорий, а также критику различного рода ревизионистских извращений марксизма. Отмечая активную деятельность империалистической пропаганды, использующей самые изощренные приемы и мощные технические средства, Л.И. Брежнев указывал в Отчетном докладе ЦК КПСС XXIV съезду партии: "Долг наших работников пропагандистского, агитационно-массового фронта – давать своевременный, решительный и эффективный отпор этим идеологическим наскокам, нести сотням миллионов людей правду о социалистическом обществе, о советском образе жизни, о строительстве коммунизма в нашей стране"¹.

Ко второй подгруппе относятся четыре типа с т и х и й-

¹ Материалы XXIV съезда КПСС, М. Госполитиздат. 1970, стр. 91.

и их убеждений. Среди них в альтернативном отношении находятся пятый и седьмой как позитивные, а также восьмой и шестой как негативные типы убеждений.

Убеждение пятого типа /5/ представляет собой стихийно-прогрессивный тип убеждения. Оно формируется на основе истинных, прогрессивных концепций. При этом лицо не осознает их истинного характера, но социально заинтересовано как в самих концепциях, так и в вытекающих из них практических следствиях и потому активно действует по реализации этих следствий.

Такой тип убеждения часто присущ представителям прогрессивных, революционных классов и социальных групп, не овладевших научной теорией революционной борьбы и действующим на основе лишь частично осознаваемых интересов и "веры в правое дело".

Альтернативно ему убеждение седьмого типа /7/. Оно также формируется без осознания, но уже реакционного, ложного характера концепций, когда лицо социально заинтересовано в самих концепциях и активно действует по претворению их в жизнь. Это стихийно-реакционный тип убеждения. К нему относятся также различные виды религиозных убеждений, которые нередко представляют собой реакционные убеждения вследствие невежества.

Вторая пара — это убеждения восьмого и шестого типов. Первое из них /8/ является антиреакционным типом стихийного убеждения. Оно формируется при неосознании реакционного, ложного характера исходных концепций, а также при незаинтересованности в самих концепциях, чем и обуславливается активное противодействие реализации вытекающих из них практических следствий. Этот тип убеждения лежит в основе проявляющегося в капиталистических странах стихийного протеста широких прогрессивных кругов против реакционных внешне- и внутривластных антидемократических, расистских и иных теорий и действий.

Альтернативным ему является антипрогресс-

с и в н о е стихийное убеждение /6/. Оно формируется на основе непонимания прогрессивного, истинного характера исходных концепций, в которых данная личность социально не заинтересована и поэтому активно противодействует реализации вытекающих из концепций практических следствий. В данном случае активная реакционная деятельность определяется либо невежеством, либо социальным интересом, либо тем и другим вместе.

Среди стихийных типов убеждения также имеются две разновидности. По логической структуре п о з и т и в н ы м и являются стихийно-прогрессивное и стихийно-реакционное, а к н е г а т и в н ы м относятся стихийное антиреакционное и стихийное антипрогрессивное убеждения. При этом позитивные виды убеждения на практике нередко дополняются негативными, т.е. объединяются в сознании отдельных людей в единый тип убеждений. Так, стихийно-прогрессивное убеждение нередко дополняется антиреакционным, выступающим обратной стороной первого. Точно так же стихийно-реакционное может дополняться антипрогрессивным убеждением. Если в первой подгруппе такие объединения протекают осознанно, с пониманием гносеологической, логической и социальной природы исходных концепций, то в данном случае стихийные позитивные убеждения дополняются негативными преимущественно под влиянием стихийно осознаваемого социального фактора.

х

х

х

Анализ основных компонентов, взаимодействующих в процессе формирования убеждений, выявление их специфики способствует более ясному представлению о существенных структурных элементах идеологического воздействия и тем самым позволяет более эффективно и действенно влиять на сам процесс коммунистического воспитания.

Конечной целью коммунистического воспитания является формирование у строителей нового общества научно обоснован-

ных марксистско-ленинских убеждений. Этот сложный и многоплановый процесс нередко связан с перевоспитанием и переубеждением отдельных членов общества, когда формирование научно обоснованных убеждений протекает путем нейтрализации вредного влияния враждебной идеологии и критической перестройки различного рода религиозных и иных, далеких от научно обоснованного, типов убеждений.

Точно также нуждаются в серьезном научно-идеологическом воздействии различные стихийно-прогрессивные типы убеждений, ибо строители коммунистического общества — это высококультурные и образованные, воспитанные на идеях марксизма-ленинизма, вооруженные коммунистическим мировоззрением и тем самым сознательно, а не стихийно, опираясь лишь на "веру в правое дело", действующие строители нового общества. В Отчетном докладе ЦК КПСС XXIV съезду партии Л.И. Брежнев специально отметил, что "даже самая передовая идеология становится реальной силой только тогда, когда, овладевая массами, она побуждает их к активным действиям, определяет нормы их повседневного поведения"².

Истинный, прогрессивный характер идеологических концепций не снимает с повестки дня проблему эффективности пропаганды, ибо правильная теория становится действительной силой, если она осознанно, с пониманием и знанием сути дела, а не просто на веру воспринимается массами и становится их внутренним убеждением и стимулом к активной, целенаправленной деятельности.

Вера или верование представляют собой стихийно складывающийся тип убеждения, без осознания личностью истинного или ложного /соответственно прогрессивного или реакционного/ характера исходных концепций. Но при этом личность активно действует или противодействует реализации вытекающих из исходных концепций практических следствий. В одних случаях такая активность прямо или косвенно определяется осознаваемым социальным интересом, в других случаях она результат неве-

² Материалы XXIV съезда КПСС, М., Госполитиздат, 1970, стр. 93.

жества и заблуждения. В соответствии с этим вера может быть двоякого рода: вера в прогрессивные идеи /вера в правое дело/ и верой реакционной /к примеру, религиозные верования/.

Задачу формирования коммунистических убеждений нельзя считать завершенной, если ограничиться такими убеждениями, которые основаны лишь на веровании масс в коммунистические идеалы. Оптимальные требования к процессу идеологического воздействия на современном этапе — это формирование научно-обоснованных коммунистических убеждений с целью воспитания сознательных строителей коммунистического общества.

МАРКСИСТСКО-ЛЕНИНСКОЕ МИРОВОЗЗРЕНИЕ И КОММУНИСТИ- ЧЕСКАЯ УБЕЖДЕННОСТЬ

/теоретическое уточнение понятий/

М.А.Селезнев

Важнейшей задачей всей системы высшего образования в СССР является подготовка молодых специалистов, являющихся не только квалифицированными работниками, но и убежденными по своему мировоззрению коммунистами, способными быть активными проводниками политики партии на тех участках, где они оказались в силу государственного распределения. Эффективность коммунистического воспитания студенческой молодежи, формирования у нее научного мировоззрения будет тем выше, чем больше преподавательский состав вузов, партийные и комсомольские организации осведомлены об уровне коммунистической воспитанности, о степени сформированности научного мировоззрения студентов.

Одним из важнейших средств получения достоверной информации о глубине марксистско-ленинской убежденности советского студенчества являются эмпирические социологические исследования. Но их, к сожалению, все еще проводится мало. Одним из препятствий на пути этих исследований является слабая разработанность необходимого концептуального и терминологического аппарата. Поэтому теоретическое уточнение понятий марксистско-ленинской концепции формирования научного мировоззрения приобретает в настоящее время первостепенное значение.

В литературе, посвященной анализу структуры обществен-

ного сознания, все больше утверждается точка зрения, что мировоззрение является ядром общественного сознания в целом, ядром сознания отдельных социальных групп, в частности, классового сознания, ядром сознания личности, и что сердцевинной научного, марксистско-ленинского мировоззрения является его идейно-политический компонент.

Нельзя не обратить внимания на то обстоятельство, что в термин "мировоззрение" в настоящее время вкладывается нами значительно большее содержание, чем он буквально означает.

В буквальном смысле слово "мировоззрение" означает систему взглядов, воззрений на мир, и только. И лишь при дополнительном разъяснении обращается внимание на то, что, говоря о мировоззрении, мы имеем в виду также взгляды, воззрения на место человека в мире и его отношение к миру. Иными словами, лишь при дополнительном анализе выясняется, что мировоззрение отнюдь не совпадает с картиной мира, что из всей картины мира в мировоззрение входит лишь та ее часть, которая выделяется человеком в соответствии с его ценностной ориентацией, что в мировоззрении содержится оценка мира человеком.

Мировоззрение, таким образом, выступает не только как миропонимание /безразлично, основано это миропонимание на знаниях или заблуждениях/, но и как мирооценка.

Марксистско-ленинское мировоззрение является одновременно и научным миропониманием /поскольку оно опирается на объективно-научную картину мира, его для краткости можно было бы обозначить как научное мирознание/ и научной миро-

оценкой.

Марксизм-ленинизм выступает научной микрооценкой потому, что он оценивает общественную жизнь как составную часть того мира, в котором живут, страдают и борются люди, с позиций рабочего класса, интересы которого объективно совпадают с потребностями общественного развития. /Понятия "мирознание" и "микрооценка" в какой-то мере объединяются термином "мироучение" или "учение о мире". Учить чему-то, не оценивая это что-то, невозможно. Марксизм-ленинизм является научным учением о мире/.

Дать оценку окружающей действительности это значит, с одной стороны, вынести приговор всему тому, что противоречит интересам данной социальной группы, и одновременно заявить о желании изменить окружающую действительность в соответствии с интересами своей группы, или иначе, сформулировать свой идеал общественного устройства. Иными словами, мировоззрение есть не только система взглядов на мир, каков он есть в действительности, не только система взглядов на прошлое и настоящее человечества, но и система взглядов на мир, каким он должен быть, система взглядов на будущее человечества.

Особенность ценностного подхода людей к действительности заключается в том, что, вынося приговор отрицательным явлениям и ратуя за воплощение в жизнь положительных идеалов, люди эмоционально переживают свое отношение к миру. Оценка явлений окружающей действительности, таким образом, никогда не остается на уровне рассудочных размышлений. Она неизбежно вызывает определенные чувства, эмоции, настрое-

ния. Эмоциональная окрашенность, направленность строя чувств во взглядах, воззрениях на мир и в оценке мира находит свое выражение в сравнительно широко употребляемом философском термине "мироощущение", хотя этот термин при современном уровне разработки мировоззренческих проблем не может рассматриваться удачным.

Настрой чувств, эмоциональная направленность взглядов бывает оптимистической и пессимистической, нигилистической и апологетической, революционно-критической и реакционно-критической. Ценностный подход к явлениям объективной действительности с позиции рабочего класса порождает и закрепляет оптимистическое мироощущение. Нигилизму и апологетике марксизм-ленинизм противопоставляет революционно-критическое отношение к миру.

Научное знание о мире и научная оценка явлений окружающей действительности с позиций рабочего класса, приобретая соответствующую оптимистическую и революционно-критическую эмоциональную направленность, обеспечивают предрасположенность к действиям в коммунистическом духе. Но для того, чтобы данная ценностная, эмоционально-окрашенная ориентация превратилась в готовность действовать в коммунистическом духе, готовность всегда и везде выступать борцом за коммунизм, она должна быть дополнена волевым моментом, она должна выступать в качестве неустрашимого желания претворить выработанные или воспринятые идеалы в жизнь, непреодолимого стремления переделать мир в соответствии со своей ценностной ориентацией.

"Философы лишь различным образом объяснили мир, но дело заключается в том, чтобы изменить его" - /Маркс/. "Мир не удовлетворяет человека и человек своим действием решает изменить его" /Ленин/. Эти и другие высказывания основоположников марксизма-ленинизма свидетельствуют, что волевой момент органически присущ марксизму-ленинизму. Благодаря ему марксистско-ленинское учение преодолевает черты созерцательности, свойственные многим прогрессивным учениям до-марковского периода, приобретает действительный характер. Овладевая массами, оно превращается в систему норм и принципов их поведения.

/Вероятно, наиболее приемлемым термином для обозначения волевой стороны мировоззрения будет термин "мироустремление". В этой связи необходимо отметить непригодность термина "миросозерцание" для обозначения марксистско-ленинского учения, хотя этот термин нередко встречается в марксистской литературе. Действенность, а не созерцательность характерна для марксистско-ленинского мировоззрения/.

Предложенный структурный анализ формы марксистско-ленинского мировоззрения, выделение основных элементов этой формы: знание, оценка, эмоция, воля, принцип поведения заставляет сделать вывод, что марксизм-ленинизм есть не что иное, как система убеждений. Ведь все элементы, из которых складывается мировоззрение, это все элементы убеждения. Этот же анализ приводит к выводу, что марксизм-ленинизм как живое, функционирующее мировоззрение содержит в себе и психологический аспект. Превратить марксистско-ленинские знания в убеждения можно лишь превращая их в эмоционально окрашен-

кую ценностную ориентацию и волеустремление.

Овладевая внутренним миром человека, преобразуя соответствующим образом не только строй мыслей, но и строй его чувств и волеустремлений, марксистско-ленинские убеждения приобретают черты веры в коммунизм. Термин "вера в коммунизм" очень часто встречается в документах мирового коммунистического движения, в частности, в документах КПСС, и употребляется главным образом как равнозначный развернутому термину: "основанная на научных знаниях убежденность в победе коммунизма на всем земном шаре", "убежденность в неизбежном осуществлении коммунистических идеалов". К сожалению, в нашей философской и социологической литературе понятия "вера в коммунизм", "убежденность в победе коммунизма" разработаны крайне недостаточно, что дает возможность всякого рода ревизионистам вроде Р. Гароди, спекулировать на термине "вера".

На наш взгляд, правы те исследователи, которые считают, что нельзя термин "вера" употреблять только для обозначения слепой веры в сверхъестественное, сводить его к религиозному вероучению.¹ Показательно в этом отношении высказывание академика Ф.В. Константинова: "Конечно, жить без веры в рабочий класс, народ, в победу дела мира и прогресса, дело социализма и коммунизма — без такой веры жить передовому человеку, коммунисту нельзя"².

Говоря об убеждении как элементарной единице мировоззрения и указывая на его синтетический характер, нельзя не

¹ См. Ф.Ф. Борунков. Структура религиозного сознания. М., "Мысль", 1971, стр. 149-154.

² Акад. Ф. Константинов. Докатился! "Правда", 16/XI. 1972., стр. 4.

упоминать, что в социологической и социально-психологической литературе иногда можно встретить утверждение, что понятие "убеждение" по сути дела тождественно³ понятиям "ценностная ориентация" и "социальная установка". На наш взгляд, целесообразно их различать.

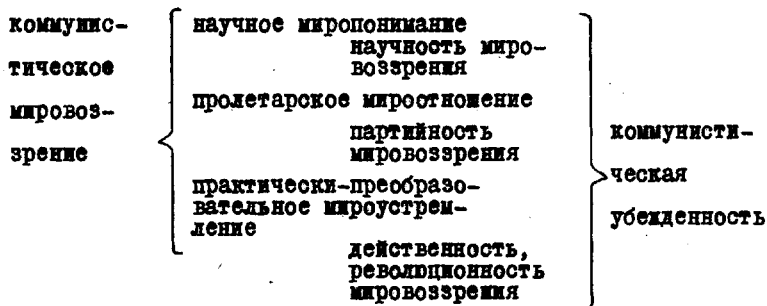
Если же с этим утверждением согласиться, то тогда придется от двух из упомянутых терминов отказаться. Ведь существование каждого из них может иметь оправдание лишь в том случае, если дает возможность подвести к процедуре измерения коммунистической убежденности.

Мировоззрение, как и все на свете, имеет свою качественную и количественную определенность. Это касается как мировоззрения в целом, так и отдельных его форм. К сожалению, количественная определенность далеко не каждой формы мировоззрения нашла свое терминологическое выражение. В наиболее "выгодном" положении находится религия. Если термин "религиозное мировоззрение" выражает качественную сторону религии как явления духовной жизни общества, то термин "религиозность" - его количественную сторону. Степень религиозности в понимании мира, в отношении к миру и в поведении в мире, естественно, всегда колебалась и колеблется от 0 до 100. В настоящее время она измеряется строгими социологическими методами.

Если мировоззрение в целом не имеет термина, выражающего его количественную сторону, то каждая из трех составных частей мировоззрения имеет оба термина. Проиллюстрируем

³ См. Э.В. Соколов. Культура и личность. Изд. "Наука". Л., 1972, стр. 171, 175.

это на примере марксистско-ленинского мировоззрения:



Каждая из трех сторон марксистско-ленинской коммунистической убежденности /научность, партийность, действительность/ имеет свою специфику, и когда речь заходит об измерении степени ее зрелости у студентов, то оказывается, что она может быть измерена разными средствами в зависимости от того, идет ли речь о знаниях, оценке окружающей действительности или волеустремлении, выражающемся в поведении.

Объем знаний, кругозор, глубина понимания студентом той или иной общественной науки могут быть измерены преподавателем на экзамене в соответствии с принятой пятибалльной системой. Степень общественной активности в поведении студента также может быть более или менее хорошо измерена, если общественные организации разработали социологически грамотную форму учета общественно-политической работы студентов.

Когда же речь заходит о измерении отношения студента к социалистическому общественному строю, к социалистическим ценностям жизни и культуры, т.е. когда речь заходит об измерении ядра коммунистической убежденности, то оказывается,

что оно далеко не всегда может быть полностью измерено преподавателями и общественными организациями. Здесь на помощь приходит социология с ее методикой конкретных исследований. Но она может дать определенный результат лишь в том случае, если марксистско-ленинское мировоззрение как пролетарское /социалистическое, коммунистическое/ отношение к миру, как классовая ценностная ориентация в мире, как мирооценка подвергалось предварительной операционализации.

Таким образом, эмпирическое уточнение понятий, связанных с мировоззрением как мироотношением, упирается в теоретическую разработку каждого вида мировоззрения /философского, экономического, нравственного и т.д./ как системы ценностей. Ведь операционализация мироотношения /мирооценки/ реально может осуществляться лишь как операционализация философских, экономических, политических, нравственных, правовых, эстетических и других понятий о ценностях. Здесь приходится констатировать, что такая работа осуществлена в советской литературе крайне недостаточно.

Некоторые исследователи на этом основании выражают известное сомнение в возможности операционализировать понятие научного мировоззрения в ближайшем будущем. Показательно в этом отношении высказывание В.А. Ядова. "...Некоторые исследователи, - пишет он, - пытаются эмпирическими методами изучить влияние многообразных факторов на формирование научного мировоззрения трудящихся. Предлагаются различные гипотезы, но они не поддаются проверке в эмпирическом исследовании, потому что при современном состоянии наших знаний неясно, как определить и зафиксировать в четких признаках

уровни научного мировоззрения /это - предельно общее понятие /индивидов"⁴.

Нам представляется, что для таких сомнений нет серьезных оснований. Если советским социологам-атеистам удалось осуществить эмпирическую интерпретацию религиозного мировоззрения, точнее - религиозности, и добиться ощутимых результатов в ее измерении, то при соответствующей постановке дела можно дать и эмпирическую интерпретацию коммунистическому мировоззрению, точнее - коммунистической убежденности и добиться не меньших результатов в ее измерении.

Сознание личности всегда формируется под влиянием окружающей социальной среды. Коммунистическая убежденность советского человека, его идейно-политический облик формируется, с одной стороны, под влиянием сознательно осуществляемого Коммунистической партией идейного воздействия, а с другой - как результат постоянного воздействия социалистического образа жизни советских людей. Прочность коммунистических убеждений советского человека в равной степени зависит от обоих факторов. Что же касается степени научно-теоретического осмысления коммунистических убеждений, то, естественно, она находится в прямой зависимости от уровня марксистско-ленинской образованности советских людей, в прямой зависимости от систематической и целеустремленной работы партии по формированию коммунистического мировоззрения масс.

Поскольку формирование научного мировоззрения студенчества невозможно осуществлять без идеологической работы

⁴ В.А. Ялов, Социологическое исследование. Методология, программа, методы. "Наука". М., 1972, стр. 69.

преподавательского состава, партийных и комсомольских организаций вузов, в теоретическом плане, естественно, возникает вопрос о соотношении понятий "научное мировоззрение" и "научная идеология", тем более, что в последнее время в исследовательской и пропагандистской литературе первое заметно потеснило второе.

На наш взгляд, научное мировоззрение составляет ядро, сердцевину идеологии, как и всего общественного сознания развитого социалистического общества в целом. Всякое научное мировоззренческое убеждение одновременно является убеждением идеологическим, но далеко не всякое идеологическое убеждение следует возводить в ранг мировоззренческого. Поскольку грани между научным мировоззрением и научной идеологией весьма относительны, это неизбежно должно сказаться и в социологических исследованиях процессов формирования научного мировоззрения. Для этих исследований крайне важна операционализация таких понятий как "идейная стойкость", "идейная выдержанность", "идейная непримиримость", "идеологическая принципиальность", "идеологическая активность".



О ПРИРОДЕ И СОДЕРЖАНИИ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Е.И.Суименко

Мировоззренческий процесс как реально функционирующее мировоззрение личности есть специфический духовный феномен, не тождественный мировоззрению класса или социальной группы. Данное положение, насколько известно, не вызывает сомнений и не рождает принципиальных разногласий.

Сложность возникает при определении самой природы мировоззренческого процесса и его содержания: (1) представляет ли собой этот процесс целостность только лишь абстрактно-логического, рационального порядка или он включает в себя также эмоционально-чувственные моменты и (2) синтезом каких духовных качеств он является?

В последние годы получила распространение точка зрения, согласно которой мировоззренческий процесс есть синтетическое образование, включающее в себя рационально-логические, чувственные и эмоционально-волевые компоненты. В несколько иной интерпретации эта же точка зрения высказана на нынешнем симпозиуме В.Ф. Черноволенко, который рассматривает мировоззрение личности как единоецелостную систему, соединяющую в себе когнитивный, эмотивный и поведенческий слои.

Думается, что данная точка зрения нуждается в существенных поправках.

Во-первых, включение в содержание мировоззренческого процесса эмотивного компонента приводит к тому, что категория мировоззрения личности утрачивает свою качественную специфику и тем самым затрудняет логическую субординацию важнейших понятий и категорий, отражающих различные состояния и моменты человеческого сознания. В частности, затрудняется при этом различение категорий мировоззрения и социальной психологии. Хотя мировоззрение и социальная психология личности не существуют реально в гносеологически "чистом" и взаимообособленном виде (только лишь рациональные и только лишь эмоционально-чувственные системы), но

тем не менее, будучи тесно связаны и взаимопереплетены, они представляют собой качественно различные уровни функционирующего сознания: первый — как рационально-логический, универсально-целостный концептуальный уровень, второй — как эмоционально-волевой, обыденно-фрагментарный. Наличие этих уровней с особой наглядностью обнаруживается тогда, когда в различных жизненных ситуациях между ними нередко нарушается гармония, когда осознание необходимости соответствующего поведения или действия приходит в конфликт с консерватизмом социальных чувств и установок (привычек). Мировоззрение в таких ситуациях нередко функционирует в форме внутренней напряженной борьбы, драматизма, в которых логические императивы осуществляют ломку старых привычек, восстанавливая гармонию "мысли" и "сердца".

Во-вторых, точка зрения, включающая в содержание мировоззренческого процесса эмотивный слой, неявно, опосредованно предполагает, что побудительно-регулятивной природой обладают только лишь чувственные, эмоционально-волевые феномены человеческого сознания, а рационально-логические формы в своей непосредственности якобы не обладают этим свойством. По всей вероятности, основанием для включения в содержание мировоззренческого процесса эмотивного компонента послужило для сторонников рассматриваемой точки зрения то обстоятельство, что и функционирующее знание и отношение личности к миру в форме оценки как правило сопряжены с чувствами, сопровождаются эмоционально-волевыми реакциями и в определенном отношении обуславливаются ими. Но данное обстоятельство — всего лишь свидетельство тесной и органической связи мировоззренческого процесса с социальной психологией, а не основание для включения эмотивного слоя в качестве неотъемлемого структурного элемента в мировоззрение личности. Ведь очевидно же, что логические императивы функционирующего знания (в форме методологии) выполняют побудительно-регулятивную "поведенческую" роль мировоззрения зачастую без помощи и без всякого участия эмотивных реакций. Достаточно сослаться на тривиальный пример повседневной

научной практики ученого, который всегда руководствуется определенной методологической установкой, совершенно индифферентной к обрамляющим ее эмоциям.

Таким образом, мировоззрение личности, подобно мировоззрению класса или группы, всегда рационально по своей природе и в качестве своего специфического "минимума" обладает универсально-целостной концептуальностью, независимо от того, выражается последняя в научных категориях и терминах или в "своих", индивидуально-особых обиходных понятиях.

Вместе с тем гносеологическими, когнитивными элементами, концептуальность не исчерпывается содержание мировоззренческого процесса.

Мировоззрение — не просто единоецелостная совокупность знаний или определенно организованный мыслительный процесс, а такие знания и такое мышление, которые, во-первых, выступают в форме субъективности, оценки и, во-вторых, сами по себе представляют ценность для личности, катализируя ее активность и самопереживание. Иными словами мировоззренческий процесс включает в себя отношение личности к миру, но только не в качестве "чистой" субъективности, непосредственно отражающей интересы и потребности личности, а опосредованно через приобретенные устойчивые знания. При этом субъективно-оценочная сторона мировоззрения выступает на рациональном уровне (как форма функционирования знаний и как форма когнитивного процесса). Эмотивный же уровень, включающий в себя оценку, есть как бы сопутствующее функционирующему мировоззрению явление. Поэтому, рассматривая содержание мировоззренческого процесса, следует включать в него не эмотивный слой человеческого сознания, а рациональный слой субъективной оценки "катализирующую" способность знаний, которая состоит в обнаружении соответствия этих знаний интересам личности.

Наконец, в содержание мировоззренческого процесса входит побудительно-регулятивная способность знаний или, как выражаются некоторые участники симпозиума, "поведенческий"

элемент. Этот последний представляет собой наибольшую сложность в определении его субстантивной стороны: в каком смысле можно говорить о "поведенческом" элементе мировоззрения, если последнее идеально по своей сущности? В попытках решения этого вопроса чаще всего происходит отождествление поведения личности с ее "функционирующим сознанием", что тавтологично совпадению "поведенческого элемента" мировоззрения с функционирующим, материализирующимся знанием. Однако поведение личности, ее практическая деятельность, какого бы высокого уровня осознанности, целенаправленности они не достигали, всегда включают в себя нечто не совпадающее с идеально моделируемым действием, нечто "неожиданное", т.е. "функционирующее сознание" никогда не совпадает полностью с реальным поведением. Это, во-первых. Во-вторых, знания (и установки, и воля) не всегда функционируют в непосредственных поведенческих актах, действиях личности: как элементы мировоззрения они функционируют лишь в конечном счете, — в определенных условиях, в решающих или значительных жизненных ситуациях. Если же таких условий нет или если жизненные обстоятельства не позволяют им актуализироваться, они создают внутреннюю психологическую напряженность личности и, если выражаться образно, напоминают собой сжатую пружину, заряд потенциальной энергии. Эта внутренняя напряженность, это внутреннее мучительное беспокойство есть также особая форма функционирующего мировоззрения. Подобные ситуации знает человеческая история.

Известно, что в периоды жесточайшей реакции или политического террора против инакомыслящих, как это было, скажем, в царской России, многие прогрессивные деятели были крайне ограничены в возможности всестороннего и полного выражения своих убеждений. Чтобы обезопасить себя от преследований и расправы, такие люди вынуждены были прибегать к нелегальным методам своей деятельности или идти на временные компромиссы. Атеистические и революционно-материалистические убеждения известного французского мыслителя Гельвеция не всегда адекватным и непосредственным образом выражались в его делах и поступках: самое из крамольных его произведе-

ний - трактат "О человеке" автор завещал опубликовать после его смерти, чтобы не навлечь очередного гнева со стороны церкви и света, подобного тому, который был в свое время вызван первым его трактатом "Об уме".

Учитывая столь сложный и опосредованный характер "функционирования" знаний, мышления, установок, воли, правомерней говорить не о "поведенческом" элементе мировоззрения, а о побудительно-регулятивной его способности, лишь в конечном счете и в совокупности множества поступков и действий личности реализующейся в определенное поведение.

Таким образом, мировоззрение личности представляет собой единство познавательной, ценностно-оценочной и побудительно-регулятивной сторон сознания, которым соответствуют и различные аспекты его анализа - гносеологический, аксиологический и праксеологический.

Операционализация этого понятия встречает трудности по меньшей мере двоякого рода. Во-первых и прежде всего, представляет большую сложность нахождение группы таких эмпирических индикаторов, каждый из которых целостным образом содержал бы в себе все основные элементы мировоззрения. До сих пор большинство проводимых исследований стремилось зафиксировать набор односторонних показателей - показателей разорванных, обособленных элементов мировоззрения (сами по себе знания, сама по себе не связанная с ними общественная активность и т.д.), - и не пытались обнаружить целостные триединные показатели, т.е. определить, функционируют ли именно эти знания в этих формах общественной активности и представляют ли для личности ценность именно эти знания.

Во-вторых, поскольку побудительно-регулятивная способность мировоззрения еще не означает в своей непосредственности реального поведения личности, по одним лишь зафиксированным или доступным исследованию наличным поведенческими актам еще нельзя судить о характере мировоззрения, его уровне и направленности. Известно, например, что сама по себе "общественная активность" студента (выполняемая им общественная работа) не может служить надежным индикатором

его коммунистической убежденности.

Учитывая эти сложности определения эмпирических индикаторов, необходимо, очевидно, разнообразить их таким образом, чтобы полностью охватить все стороны деятельности и поведения личности. И одновременно с этим необходимо, по возможности, взять в качестве основных индикаторов те значительные, радикальные (поворотные, критические или конфликтные) значимые ситуации, в которых бы чисто спонтанно обнаруживало себя мировоззрение личности (путем выбора, принятия решения). Такие ситуации чаще всего могут быть провоцируемы в общественной практике студентов, во время трудовых семестров (в качестве социального эксперимента) или, по крайней мере, проектироваться в беседах или в анкетном опросе.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

МИРОВОЗЗРЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

М.Х. Титма

Коммунистическое мировоззрение является не только теоретическим оружием в борьбе против буржуазии, но и основой практической деятельности рабочего класса. Это мировоззрение помогло рабочему классу построить социализм в нашей стране. Разработка целей, основанных на интересах рабочего класса, привела к возникновению системы общественных наук, выражающих научное мировоззрение, которое противопоставляется различным мировоззренческим концепциям буржуазии и является основой построения нового общества. Как всякое научное знание оно развивается, отражая поступательное движение самого социалистического общества. Сама практика классово-борьбы ставила перед учеными первоначально задачу раскрыть идеологическую и гносеологическую природу различных мировоззренческих систем и разрабатывать именно эти стороны коммунистического мировоззрения.

В условиях развитого социалистического общества первоочередной задачей становится формирование нового человека. Составной частью этой задачи, как говорилось на XXIV съезде КПСС, является формирование у членов нашего общества коммунистического мировоззрения. Основой этого не может быть пропагандистско-просветительная работа и простое противопоставление мировоззрения рабочего класса буржуазному, а само это мировоззрение должно стать основой повседневной деятельности членов общества. Это требует раскрытия коммунистического мировоззрения на уровне личности, выражения его содержания на этом уровне, что повышает значение проблематики мировоззрения личности.

Порой эту цель, поставленную партией, пытаются раскрыть спекулятивно, подобно методу социалистов-утопистов, которые на основе реальных свойств личности пытались создать собирательный образ человека будущего (предполагалось развитие одних качеств — хороших, и утрата других — плохих).

Существующие взгляды людей можно свести к общденному или массовому сознанию, изучение которых плодотворно лишь для выявления общественного мнения. Получаемые таким образом модели всесторонние и гармонически развитых личностей или коммунистического мировоззрения представляют из себя спекуляцию "голыми абстракциями".

"... Даже самые абстрактные категории, несмотря на то, что они — именно благодаря своей абстрактности — имеют силу для всех эпох, в самой определенности этой абстракции представляют собой в такой же мере продукт исторических условий и обладают полной значимостью только для этих условий и внутри их"¹. Следовательно, в содержательном анализе различные категории мировоззренческой проблематики должны выражать конкретное историческое содержание. При этом нельзя пренебрегать самой формой существования и формирования мировоззрения. В письме к Ф. Мерингу Ф. Энгельс предостерегал именно против такого подхода к духовным явлениям². Лишь исследование распространенных в обществе мировоззренческих представлений дает возможность прогнозировать сдвиги в представлениях членов общества и составлять более абстрактное представление о ступенях и типах такого развития. Изучение мировоззренческих представлений членов нашего общества необходимо для более целенаправленного формирования у них коммунистического мировоззрения. В частности, массовые эмпирические исследования позволяют более точно описать имеющиеся своеобразия взглядов отдельных групп населения.

Идеальная модель мировоззрения личности, созданная без эмпирического изучения реально существующих мировоззренческих представлений есть абстракция, которая не может быть применима в качестве эталона в воспитательной работе. Она не содержит в себе целей, вытекающих из мировоззренческого своеобразия воспитуемых. А своеобразие в мировоз-

¹ К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 12, стр. 731.

² См. К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 39, стр. 82.

зрении свойственно не только молодежи, но и различным другим группам населения.³ Изучение актуального мировоззрения членов общества позволяет выявить и пути его формирования, которое не есть результат одной воспитательной работы, а складывается под воздействием всей общественно-политической ситуации. Раскрытие роли происходящих в обществе процессов в формировании представлений людей, позволяет более сознательно управлять и сдвигами в сфере сознания. Очевидно, что эмпирическое знание об этих процессах необходимо не только для практики формирования коммунистического мировоззрения у членов нашего общества, но и для философского анализа проблем мировоззрения личности.⁴

В настоящее время существует значительный разрыв между философским, социально-философским знанием и уровнем описания мировоззрения и его эмпирическим изучением. Отчасти это обусловлено различием предмета исследования (различные аспекты мировоззрения). Так, философы сосредоточили свое внимание в основном на изучение мировоззрения класса и особенно его гносеологических и идеологических аспектов.⁵ При этом они абстрагировались от реально распространенных мировоззренческих представлений, изучение которых порой недооценивалось. Социологи-эмпирики наоборот, изучают конкретные представления или процессы, влияющие на возникновение этих представлений. Совершенно

³ Это показывают данные, накопленные нашими ведущими социологами, работающими в этой области: В.А. Ядовым, А.Г. Здравомысловым, Б.А. Грушиным, Л.Н. Коганом и др.

⁴ Наиболее четко это выявилось в дискуссии о всестороннем развитии личности на страницах журнала "Вопросы философии" в 1963-1964 годах.

⁵ Недостаточная разработанность категориального аппарата мировоззренческой проблематики четко обнаружилась в ходе дискуссии вокруг книги П.В. Коппина "Философские идеи В.И. Ленина и логика". См. Л.А. Владиславский, В.И. Кураев. Обсуждение книги П.В. Коппина "Философские идеи В.И. Ленина и логика". - "Вопросы философии", 1970, № 7, стр. 116-128; С.Т. Мелюхин. Проблемы логики научного исследования. - "Философские науки", 1970, № 5, стр. 141-148.

очевидно, что труды последних ограничиваются эмпирическим описанием мировоззренческих представлений различных групп населения.⁶ Поднять же эмпирическое значение на более абстрактный уровень не позволяет неразработанность самого категориального аппарата мировоззренческой проблематики. От неразработанности такого понятийного аппарата страдают как теоретики, не способные использовать эмпирический материал, так и эмпирики, которые не могут связать свой материал с более общими социально-философскими выводами.

Неразработанность понятийного аппарата сказывается и на формировании коммунистического мировоззрения у членов нашего общества. Сами эти понятия становятся выразителями коммунистического мировоззрения и их неопределенность сказывается на содержании, которое они носят. Несоблюдение принципов коммунистического мировоззрения человеком иногда есть следствие заблуждения в отношении его истинного смысла.

Особенно же важен понятийный аппарат для конкретных исследований. В условиях огромного множества понятий, описывающих духовные явления очень трудно в программе эмпирических исследований составить концептуальную схему,⁸

⁶ Вся социология сознания, отчасти также социология личности, труда, расовых и этнических отношений, массовых коммуникаций, а также политическая социология и изучение общественного мнения исследуют в разных аспектах мировоззренческие представления людей.

⁷ Само практическое употребление этих понятий, конечно, обогащает их и позволяет на новом уровне изучать само мировоззрение. Тем самым мы возражаем Х.Майеру (сделавшему, кстати, наиболее обстоятельный анализ использования понятия мировоззрение в различных философских школах), который видит в распространении употребления понятия мировоззрение, а также других связанных с ним понятий в практической жизни оплошление данного понятия. См. подробнее: H.C. Meier. "Weltanschauung", Studien zu einer Geschichte und Theorie des Begriffs. 1970.

⁸ Необходимо отметить, что ученые, работающие над проблемами буржуазного сознания (Г.Г. Дилигенский, Ю.А. Замошкин, и др.), достигли значительно больших успехов в философской интерпретации эмпирических данных.

позволяющую на соответствующем уровне выразить цели исследования и соответственно собрать данные, а потом их интерпретировать.

В настоящей статье мы остановимся на трех важных для эмпирического исследования вопросах:

1) в эмпирическом исследовании предметом изучения являются актуальные мировоззренческие представления определенных групп населения. Единицей измерения выступают воззрения личности. Воззрения личности обладают явной спецификой по сравнению с мировоззрением класса, которое может быть представлено в системе наук. Особенности личности как носителя мировоззрения и выступают предметом обсуждения в первой части статьи;

2) конкретное изучение мировоззрения требует выделения его компонентов или составных частей. Основа структуризации должна быть такой, которая позволяет эмпирически верифицировать наличие отдельных компонентов мировоззрения у обследуемого контингента;

3) эмпирическое исследование мировоззрения требует раскрытия его формирования и функционирования. Просветительское понимание функционирования личности неоднократно критиковалось в философской печати, и нет надобности доказывать, что носителем мировоззрения являются не только знания, но и другие уровни сознания. Отсюда необходимость построения концептуальной схемы, позволяющей описать механизм функционирования мировоззрения личности. Это позволит не только выделить для исследования конкретные элементы, но также интерпретировать в этом аспекте материал, уже полученный социальной психологией и социологией.

Мировоззрение индивида формируется под воздействием социального опыта человечества.⁹ В личности этот социаль-

⁹ Это убедительно доказал на историческом материале М. Вебер, показывая связь между протестантизмом как мировоззрением буржуазии и развитием капитализма. См. *M. Weber. The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism. N.Y., 1958.*

ный опыт приобретает новое качественно неповторимое существование, которое обладает существенным своеобразием. Это качественное своеобразие часто игнорируется, и мировоззрение личности объясняется на основе мировоззрения класса по аналогии древних греков, раскрывавших сущность человека как микрокосмос. Такой перенос порою порождает феноменологию в отношении мировоззрения личности. Обладая марксизмом-ленинизмом как научным мировоззрением, вопрос о конкретном исследовании актуального мировоззрения может казаться излишним, поскольку эти воззрения можно просто заменить мировоззрением класса. Подобные иллюзии весьма заманчивы, однако, исторический опыт показывает их несостоятельность. Ведь никому и в голову не придет объявить, что он компетентен во всех проблемах даже в пределах одной общественной науки, но теоретически можно предполагать, что научное мировоззрение и мировоззрение личности идентичны. Показывая вопреки взглядам буржуазных философов зависимость мировоззрения индивида от воззрений класса, Маркс не снял проблему, а указал на основу возникновения представлений людей, объединенных общим интересом. Дальнейшая разработка проблемы должна была уже учесть основу и выявить своеобразие преломления мировоззрения класса в представлениях личности. Ведь индивид выступает как исторически деятельное лицо, как личность и отстаивает позиции конкретной личности. Следовательно, и коммунистическое мировоззрение трансформируется в ее сознании в путеводитель личной жизни. Его структура преобразуется в соответствии с Позицией личности — субъекта исторической деятельности.

Для выделения своеобразия различных носителей мировоззрения можно использовать мысль Ф.Энгельса, согласно которой "... построение точного мысленного отображения мировой системы, в которой мы живем, остается как для нашего времени, так и на все времена делом невозможным... Фактически каждое мысленное отображение мировой системы остается ограниченным объективно-историческими условиями, субъек-

тивно физическими и духовными особенностями его автора"¹⁰. Резервуаром построения своего мировоззрения для индивида служит весь исторический социальный опыт человечества. Этот опыт преломляется через конкретную историческую общественно-политическую практику общества, членом которого является индивид. Мировоззренческие системы, включенные в эту практику, составляют объективно-исторические условия становления мировоззрения личности, ибо последняя, как правило, не изобретает новые, а воспринимает уже имеющиеся, индивидуализируя их. Этот опыт преломляется через конкретную историческую общественно-политическую практику общества, членом которого является индивид. В качестве следующих уровней преломления социального опыта выступают различные социальные общности, в которые включен индивид /прежде всего, класс/¹¹. Интересы класса, однако, отражаются в интересах личности лишь частично, ибо интерес личности всегда обладает особенностями, не свойственными классу в целом / даже возраст и пол, например, значительно индивидуализируют интерес индивида /¹². Следовательно, интересы личности не перекрываются полностью интересами класса и обуславливают индивидуальность отражения ею действительности. Интересы класса не выражаются в мировоззрении личности столь полно, как в мировоззрении класса. Еще большую роль в индивидуализации мировоззрения лич-

¹⁰ К.Маркс и Ф.Энгельс. Сочинения, т. 20, стр. 36.

¹¹ Интересно анализирует формирование этого аспекта классового сознания / а, следовательно, и мировоззрения / Г.Г.Дилигенский, показывая опосредованность отражения классовой позиции в буржуазном обществе. См. Г.Г.Дилигенский. Массовое политическое сознание в условиях капитализма. - "Вопросы философии", 1971, № 9, стр. 54.

¹² Эту основу использует К.Маннгейм, развивая идею партикулярных идеологий, т.е. по существу мировоззрений. См. К.Маннгейм. Ideology and Utopia. London, 1960.

ности играет ограниченность деятельности индивида. Интересы познаются стихийно или сознательно лишь в процессе человеческой деятельности — практической или духовно-познавательной. Если класс в целом обладает практически неограниченными возможностями теоретической разработки своего мировоззрения, то у личности они явно ограничены. Даже ученый обладает лишь частью понятийного аппарата, необходимого для выражения коммунистического мировоззрения в научно-теоретической форме, не говоря уже о членах общества, занятых в сфере производства материальных ценностей и в силу этого лишенных возможности упорядочить свои представления при помощи категориального аппарата науки. Следовательно, деятельность человека существенно индивидуализирует как способ усвоения, так и само содержание мировоззрения личности.

Партикулярность интереса и деятельности дополняется субъективно-физическими особенностями личности. Ограниченность самой человеческой жизни, а также ограниченность психики и сознания обуславливают существенное своеобразие индивидуального мировоззрения. В первую очередь следует отметить ограниченность физических и духовных возможностей личности по сравнению с классом. Если класс в целом ограничен в своей познавательно-теоретической деятельности только имеющимися в обществе ресурсами и опытом, то личность в значительно меньшей степени может заниматься такой деятельностью и реальные проблемы удовлетворения жизненных потребностей формируют ее мировоззрение непосредственно в практической деятельности.

Мировоззрение личности — это живая система представлений, регулирующая ее жизнедеятельность и изменяющаяся под воздействием внешней среды в процессе деятельности. Эти особенности формирования оказывают определяющее влияние и на саму структуру мировоззрения личности. Если научное мировоззрение, выраженное в логической форме науки, снимает свои прежнее, пройденные в процессе становления формы, то у индивида история возникновения его воззрений не снимается, и само мировоззрение безотносительно к практике

как чисто логическая конструкция не функционирует. Так, В.И. Ленин показывал, что рабочие и крестьяне приходили к коммунистическому мировоззрению в основном через практику классовой борьбы, а не через логику науки¹³. Все это не означает, конечно, умаления роли науки в формировании мировоззрения, но показывает, что нельзя пренебрегать формой функционирования мировоззрения личности и, снимая его структуру, представлять его как чисто логическую конструкцию.

Вышесказанное особенно важно для эмпирических исследований, ибо представляя мировоззрение личности логической конструкцией, которая соответствует структуре мировоззрения класса, выраженного в науке, мы строим концептуальную схему, весьма формально описывающую реальную структуру мировоззрения личности. Если при гносеологическом анализе так называемое обобщенное сознание несущественно, то для социолога оно составляет предмет исследования, и он должен изучать его структуру и содержание. Это относится и к мировоззрению личности, при исследовании которого необходимо сначала выделить его реальную структуру, а затем уже решать вопрос о его классификации в соответствии с логикой науки, т.е. переходить на уровень абстракции. Таким образом, ясно, что при эмпирическом изучении массовых мировоззренческих представлений нельзя отвлекаться от самой структуры мировоззрения личности, выступающей в качестве единицы измерения.

Все эти особенности мировоззрения личности как предмета научного анализа существенно усложняют его эмпирическое исследование.

Наибольшие трудности при интерпретации эмпирического материала и обобщении данных о действительных мировоз-

¹³ Интересно пишет об этом же в связи с социальным происхождением студентов Е.И. Суименко. См. Е.И. Суименко. О крайних тенденциях в процессе формирования коммунистической идейной убежденности. - Материалы конференции "Коммунистическое воспитание студенчества". Тарту-Кярику, май 1971 г., часть II, Тарту, 1971.

зренческих представлениях различных групп населения встант в связи с вопросом об уровнях функционирования мировоззрения. В качестве оснований этого процесса философский анализ выделяет убеждения и знания. В убеждениях чаще всего выделяют их познавательную, эмоциональную и поведенческую стороны (их иногда именуют также миропониманием, мироощущением и мироустремлением; в некоторых случаях, впрочем, под мировоззрением понимается лишь познавательная сторона, а о мироощущении говорится отдельно). В социологической и социально-психологической литературе, равно как и в психологии личности, термин "убеждение" широко не используется. Аппарат эмпирических исследований в этих областях знания опирается на совершенно иные понятия. Сопоставляя эти понятия с философской терминологией можно прийти к выводу, что в эмпирических исследованиях термину "убеждение" соответствует понятие "ценностные ориентации". В ценностных ориентациях, как и в убеждении, выделяют следующие компоненты: а) когнитивный (познавательный) - миропонимание, б) эмоциональный - мироощущение, в) поведенческий - мировоеление (мироустремление). При достаточно широком понимании мировоззрения можно предполагать, что все ценностные представления имеют мировоззренческую нагрузку.

Учитывая неразработанность конкретного аппарата, необходимого для исследования мировоззренческих образований, точнее интерпретировать взаимосвязь между всеми терминами, применяемыми в эмпирических исследованиях, и выявить мировоззренческую роль других духовных образований в настоящее время трудно. Эта область явно требует усилий философов, ибо социологи-эмпирики, социальные психологи и психологи решить подобную задачу не в состоянии.

Основой эмпирического изучения мировоззрения является разбиение его на составные части, т.е. структуризация. А.Г. Спиркин в "Философской энциклопедии" выделяет в содержании мировоззрения: по объекту отражения воззрения "... на мир в целом, на место отдельных явлений в мире и на свое собственное место в нем...", по формам общественного со-

знания "...совокупность научных, философских, политических, правовых, нравственных, эстетических...". Более разработанную классификацию компонентов мировоззрения по формам отражения дает В.Ф. Черноволенко, который выделяет три стороны мировоззренческой системы - натуралистическую, гуманитарную и гносеологическую, а в последней четыре группы представлений: социологические, общественно-политические, этические и эстетические¹⁴. Такая классификация полезна как для гносеологического, так и для логического анализа мировоззрения личности, рассматриваемого не как логическая структура, а как основа ее сознательной деятельности.

Социологический анализ мировоззрения личности должен основываться на реальном своеобразии объекта исследования. Все исследователи отмечают, что специфику мировоззренческих образований в сравнении с другими духовными явлениями составляет выполняемая ими регулятивная роль, т.е. то, что они определяют отношение личности к явлениям внешнего мира и к самому себе. При этом регулятивная роль мировоззрения включает в себя следующие функции. Во-первых, оно задает направление познавательной деятельности. Во-вторых, мировоззрение определяет то, как выражается отношение личности к некоторому объекту¹⁵. В-третьих, им определяется направленная вовне предметная деятельность личности. Наконец, в-четвертых, мировоззрение проявляется в построении внутреннего мира личности, в том числе ее аппарата познания. Отсюда следует, что частью мировоззрения становятся лишь те духовные образования, которые несут в себе информацию о значимости тех или иных явлений. Остальные воззрения можно отнести к картине мира данного инди-

¹⁴ В.Ф. Черноволенко. Мировоззрение как научное познание. Киев, 1970, стр. 58-71.

¹⁵ Часть авторов при определении мировоззрения делает упор именно на этот аспект духовных явлений. См., например, В.А. Черняк. Теоретико-социологические проблемы формирования научно-материалистического атеистического мировоззрения. Алма-Ата, 1970, стр. 10.

вида, более емкой по содержащейся в ней информации, чем его мировоззрение. Это, конечно, не означает, что в мировоззрении не входят представления о мире, не относящиеся к данной личности или вообще к человеку¹⁶. Отношение человека к окружающему миру и его действия по отношению к этому миру определяются прежде всего тем, каким ему кажется мир независимо от него и безотносительно к нему. При этом от картины мира мировоззрение отличается именно регулятивной функцией составляющих его воззрений.

В наиболее общем виде регулятивная функция мировоззренческих представлений выражается обычно понятием "отношение", которое конкретизируется посредством различных видов познавательной и практической деятельности. Эта функция мировоззрения приводит, с одной стороны, к постоянному взаимодействию с внешним миром, а с другой — к целостности входящих в него представлений, образующих единую систему во внутреннем мире личности. Эта система постоянно упорядочивается и обладает значительной живучестью. Подобную живучесть обеспечивает ей тот факт, что она составляет основу всей жизнедеятельности человека, обуславливая и определяя его взаимодействие с внешним миром и изменяясь в процессе этого взаимодействия. Таким образом, основу для структуризации мировоззрения личности состав-

¹⁶ Против антропоцентристского или узкофилософского истолкования мировоззрения выступают как философы (см., например, А. Я. Егоров. Роль философии в формировании мировоззрения. М., 1964, стр. 5), так и естествоиспытатели (Н. П. Дубинин. Современное естествознание и научное мировоззрение. — "Вопросы философии", 1972, № 3, стр. 76-87). Такая позиция означает не возрождение натурфилософии, а как раз ее преодоление как в философском, так и в мировоззренческом плане. См. С. Т. Мельник. Ленинское понимание материи и его значение для диалектико-материалистического мировоззрения. — "Философские науки", 1970, № 2, стр. 61-71.

ляет сама жизнедеятельность индивида¹⁷. Следует отметить, что в жизнедеятельности проявляются интересы личности, и более глубоко мировоззрение может быть осмыслено на этом уровне. Однако, для эмпирического изучения структуризации мировоззрения, исходящая из сфер его жизнедеятельности, наиболее пригодна.

Ведь эмпирически мы не можем непосредственно исследовать широкие и абстрактные мировоззренческие принципы¹⁸; нам доступны при этом лишь образования, лежащие на поверхности психики и поддающиеся измерению. Но подобные образования организуются в соответствии с жизнедеятельностью индивида, так что становится оправданной гипотеза о том, что ей сообразна и вся структура мировоззрения.

Для эмпирического исследования важно указать в структуре мировоззрения личности место тех представлений, которые будут непосредственно измеряться. С этой целью мы ниже классифицируем воззрения человека соответственно сферам его жизнедеятельности.

¹⁷ Некоторые авторы определяют мировоззрение личности именно на этой основе. См. Ю.А. Основин. Научное мировоззрение и его формирование у студенческой молодежи. Автореферат канд. дисс. Казань, 1971, стр. 9. Такой подход вполне применим в социологическом исследовании, хотя разумеется, не исключает других основ структуризации. Так, например, психологический подход требует выделения элементов психической структуры и определения их мировоззренческой роли. Есть авторы, которые утверждают, что даже мировоззрение (возьмем крайний случай) не есть результат исключительно социального. (В.М. Баншиков, Г.И. Исаев. К вопросу о типологии человека, В сб. Проблемы личности. М., 1969, стр. 77). Разумеется, верификация этой гипотезы требует соответствующих психологических исследований. Что же касается социально-психологических исследований, то они, структурируя мировоззренческие представления в соответствии с формой их функционирования, делают упор на изучение того, как содержание мировоззрения определяется этими формами.

¹⁸ Наиболее общие из них выражают дух соответствующей эпохи. - См. Г.И. Гесс. "Полезность" как основное понятие просвещения. - "Вопросы философии", 1972, № 4, стр. 103-114; В.В. Лаварев. Антиномии современного буржуазного сознания и их истоки. - "Вопросы философии", 1971, № 8, стр. 25-37.

Важнейшим компонентом мировоззрения личности являются его представления об устройстве общественной жизни. отождествление своих представлений с интересами рабочего класса не только позволяет участвовать в построении нового общества, но и служит фундаментом для решения других проблем индивидуальной жизни и формирования субъективного мира. Представления, раскрывающие этот аспект мировоззрения, реально выражаются в общественно-политической деятельности. К этой категории можно отнести и представления о буржуазии и ее мировоззрении.

Вторым обязательным компонентом мировоззрения личности выступают представления, связанные с трудовой деятельностью вообще и конкретным видом труда в частности. Как указывал В.И. Ленин, "инженер придет к признанию коммунизма не так как пришел подпольщик-пропагандист, литератор, а через данные своей науки, что по-своему придет к признанию коммунизма агроном, по-своему лесовод и т.д."¹⁹ На более адекватно научное мировоззрение выражается именно в той части мировоззрения индивида, которая связана с его трудовой деятельностью. Достижения естественных и общественных наук, необходимые в будущей работе, являются основной частью так называемого специализированного сознания, в результате которого взгляды врача, физика, филолога и др. существенно различаются. Их картина мира не только адекватнее отражает действительность в данной области, но вместе с профессиональными знаниями они приобретают также определенный подход к окружающему. Мировоззренческие особенности, обусловленные приобретенной специальностью, пока мало изучены, но повседневная практика указывает на их значимость.

В жизнедеятельности индивида возникает множество проблем, которые не столь значимы для класса, в условиях классовой борьбы, но становятся все важнее в процессе становления коммунистического общества. Проблемы устройства индивидуальной жизни приобретают в настоящее время все

¹⁹ В.И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 42, стр. 346.

большее значение, ибо через них личность проявляет свое отношение к построению коммунизма. Именно непонимание того, что человек участвует в строительстве коммунизма не вообще, а через устройство индивидуальной жизни часто делает неэффективным воспитание коммунистического мировоззрения. Упор делается на формирование взглядов в отношении устройства общественной жизни, тогда как вопросы устройства индивидуальной жизни и решения личных проблем в соответствии с коммунистическим мировоззрением, остаются неразъясненными.

Взгляды, относящиеся к устройству индивидуальной жизни, составляют третий компонент мировоззрения личности. Среди них можно выделить следующие сферы:

а) Выбор профессии и трудовая деятельность. Место трудовой деятельности в жизни человека и преследуемые им при этом цели — составная часть воззрений личности, определяющая характер и качество второго компонента ее мировоззрения;

б) Устройство семейной жизни. Вступление в брак, проблема потомства и его будущего, семейная жизнь — все это составляет существенный компонент индивидуальной жизни человека, который формирует его взгляды не только в отношении этих проблем, но и в более широком плане;

в) Непосредственно к семейной жизни примыкает склад жизни и быт индивида, а также окружающий его мир вещей. На этот аспект формирования мировоззренческих представлений обратили внимание культурные антропологи, изучая примитивные культуры. Как показали их работы, вариации в организации своего уклада жизни были весьма существенны;

г) Общине в различных группах, в которые включен человек. Если в прошлом принадлежность к той или иной общности не зависела от субъективных желаний индивида, то в настоящее время общество предоставляет ему в этом отношении большие возможности для выбора. Участие в жизни определенных групп в основном формирует и представления человека о других группах, составляющие в условиях социальных раз-

личий между этими группами существенный компонент его мировоззрения. Такую роль играет, к примеру, принадлежность к некоторой национальной общности; этого рода факторами обусловлены в основном и нравственные представления личности;

д) Занятия в свободное время играют все более существенную роль в развитии личности. Уже К.Маркс указывал, что свободное время становится основной сферой развития личности в условиях коммунистического общества²⁰. Мировоззрение личности все в большей степени характеризуется теми воззрениями, которые определяют ее занятия в свободное время. Кроме внешнего мира, существует внутренний мир²¹, устройство которого в условиях некоторых религий занимало у части населения большую часть времени. Так, буддизм направлял активность человека именно на формирование его внутреннего мира. Воззрения, в соответствии с которыми индивид формирует свое я, оценивает себя, строит свои нравственные критерии, понимает долг и достоинство, приобретает все большую мировоззренческую значимость. К сожалению, этот компонент мировоззрения недооценивается как в идеологическо-воспитательной работе, так и среди ученых.

Мировоззрение личности — это основа построения субъективного мира индивида (как внешнего, так и внутреннего). Через него прошлая история индивида влияет на его настоящее и будущее²². Наиболее сжато принцип организации субъектив-

²⁰ См. К.Маркс и Ф.Энгельс. Соч., т. 25, ч. II, стр. 387; Соч., т. 39, стр. 165-170. Интересны также соображения О. Хаксли по этому поводу. См. A.Huxley. Brave New World. N.Y., 1932; Brave New World Revisited. London, 1959.

²¹ Подробнее см.: А.Г. Спиркин. Сознание и самосознание. М., 1972, стр. 129-169; 266-277; Ф.В. Бассин. О "силе я" и "психологической защите". — "Вопросы философии", 1969, № 2, стр. 118-125.

²² Направленность мировоззрения в настоящее, будущее или прошлое имеет существенное значение в жизнедеятельности индивида. См. Анализ с этих позиций сознания вообще. См. О.Б. Николаев. Социально-психологические аспекты предвидения. — "Философские науки", 1971, № 3, стр. 33-40.

ного мира выражен в цели (идеале) жизни индивида. В преобладающем большинстве случаев человек ставит перед собой идеал, к которому он стремится как в процессе совершенствования своей личности, так и управляя ее внешними проявлениями. Но идеал не всегда занимает место реальной жизненной цели, совпадая с ней лишь в воображении. Там более из него не могут быть выведены конкретные цели, реализуемые в жизнедеятельности человека. Возможна двоякая зависимость между идеалом и целью жизни. В одном случае человек, исходя из идеала, ставит перед собой более конкретные цели, и таким образом происходит движение к достижению идеала. Более естественным, однако, представляется формирование жизненной цели в ходе решения противоречий реальной жизнедеятельности, причем эта цель подвергается коррекции в соответствии с уже достигнутыми целями и открывающимися возможностями.

Цель жизни, которую ставит перед собой человек соответствует уровню его притязаний, что существенно влияет на характер преград, которые возникают в его жизни²³. Что же касается реальной жизнедеятельности, то ее соответствие поставленной жизненной цели во многом зависит от прилагаемой человеком воли. Приступая к построению своего мира, человек всегда исходит из мира, уже построенного его предшественниками. Являясь центром своего мироздания, он все время должен считаться с тем, что другие люди вносят энтропию в его мир и что без соответствующих усилий он не способен осуществить своей цели.

Принципиальным вопросом при построении субъективного мира становится соответствие индивидуальной жизненной цели целям общественного класса. Общественно бессмысленная цель приводит даже самого сильного человека к трагичес-

²³ "Особенная же форма осознания направления личности, совокупности ее деятельности и отношений на значимом для нее длительном отрезке жизни представляет собой ценность, выражаемую в термине "цель жизни" (М.Г. Макаров. Историческое развитие категории "цель" и ее значение в современной науке и философии. Докт. дисс. Тарту, 1967, стр. 209.

кому концу, как показал Д. Лондон в романе "Мартин Иден". В то же время Павел Корчагин смог построить мир, соответствующий его жизненной цели, хотя притязания в этом случае были очень высокими: речь шла о крушении старого общества.

Таким образом, соответствие цели индивидуальной жизни целям поступательного движения общества способствует ее реализации. Цель жизни, выступая организующим началом бытия и жизнедеятельности индивида, осуществляет целый ряд телеономических функций. Эта детерминированность жизни индивида самим собой составляет одну из основных тем аксиентализма. Обращенность мировоззрения человека в будущее, настоящее или прошлое имеет существенное значение, ибо это в значительной мере обуславливает субъективную оценку всей реальности.

Цепочка целей и основанных на ней планов детерминирует жизнедеятельность независимо от наличной ситуации²⁴. Структурируя мировоззрение соответственно жизнедеятельности индивида, мы имеем возможность эмпирически измерять конкретные воззрения и в последующем анализе вывести уже более абстрактную ее структуру.

²⁴ Подробнее см.: С. М. Ковалев, Отстаёт ли сознание от бытия? - "Вопросы философии", 1969, № 5, стр. 128-138.

СТУДЕНТ, МИРОВОЗЗРЕНИЕ, ИДЕОЛОГИЧЕСКАЯ БОРЬБА

Г. Д. Закарявичус

Многие выступления на данном симпозиуме еще раз подтверждают вывод о том, что мировоззрение личности — одна из сложнейших сторон духовного мира человека, в которой особенно ярко отражается суть индивидуального "я", его многогранные связи с внешним миром и сознательно-волевая деятельность.

О значении мировоззрения можно говорить в разных аспектах. В том числе и как о ценности, к которой студент стремится и которую он приобретает, и как о движущей силе самого воспитательного процесса. Безусловно, оба аспекта имеют различный уровень, им характерны свои "параметры" и вместе с тем они тесно взаимосвязаны. Но если говорить о значении мировоззрения для формирующегося будущего специалиста вообще /имея в виду ситуацию вузовской жизни, задачи коммунистического воспитания и наши стремления осмыслить это значение через призму социологических исследований/, то оно может определяться многими моментами. К таковым, на наш взгляд, прежде всего необходимо отнести:

1/ непосредственность влияния мировоззрения на интеллектуальное развитие студента, его повседневную трудовую и общественную деятельность;

2/ поднятие определенного уровня научной и классовой зрелости в мышлении академической молодежи;

3/ созревание у студента надлежащего умения и способностей глубоко осмысливать приобретаемый им "мировоззренческий материал" в свете уже имеющегося собственного жизненного опыта;

4/ возрастание значимости накапливаемых в высшей школе мировоззренческих знаний для правильного понимания будущим специалистом сложных проблем жизни всего советского общества и задач коммунистического строительства;

5/ воздействие формирующихся у студенчества мировоззренческих взглядов и суждений на правильное осознание им своих будущих социальных функций и профессионального дол-

га;

6/ мировоззренческая готовность наших воспитуемых правильно subordinировать личные интересы с общественными, их стремление и настроенность к совершенству, к проявлению активности в реализации своих жизненных планов.

Все эти вопросы и стороны индивидуального мировоззрения очень важны. Но, к сожалению, они тяжело поддаются социологическим исследованиям.

Как известно, само понятие "мировоззрение личности" в нашей литературе до настоящего времени еще не определено с необходимой точностью и полнотой. Однако на пути решения данного вопроса сделано уже немало. Прилагаются серьезные усилия дать этому понятию всестороннее, глубокое определение. В ряде статей и книг мы уже имеем много интересных суждений и размышлений о мировоззрении как психологическом и социальном явлении. К примеру можно взять хотя бы недавно изданный труд А.Г. Спиркина, в котором мировоззрение индивида интерпретируется как ядро всей структуры личности, как предельно обобщенный, упорядоченный взгляд человека на окружающий мир, как своего рода духовная призма, через которую личность отражает и оценивает действительность во всем многообразии ее форм и связей¹. Надо согласиться с теми авторами, которые здесь выступали и говорили /А. Старченко, М. Селезнёв, И. Лейман и др./, о необходимости упорядочения понятийного аппарата, о создании идеальной модели самого понятия "индивидуальное мировоззрение", которая служила бы как "отправная точка" для многих эмпирических исследований, связанных с разными сторонами формирования коммунистической сознательности студенчества.

Эта необходимость обуславливается многими причинами. В том числе и тем, что в настоящее время, как отмечалось в докладе Л.И. Брежнева, посвященном пятидесятилетию СССР, "все большее значение приобретает такая задача, как формирование сознания людей"². Эта задача является актуаль-

¹ См. А.Г. Спиркин. Сознание и самосознание. М., 1972, стр. 266-277.

² Л.И. Брежнев. О пятидесятилетии Союза Советских Социалистических Республик. М., Политиздат, 1972, стр. 56.

ной и в конкретном процессе обучения и воспитания студенческой молодежи наших вузов.

При этом не следует забывать, что идеологи антикоммунизма в настоящее время пытаются очень тонко подойти к мировоззрению советской молодежи, проявляя особый интерес к ее духовным ценностям и моральному состоянию. Зачастую в таких случаях зарубежная пропаганда прикрывается мнимой "объективностью" и "нейтральностью". Она особенно заинтересована направить острие своих диверсий против идей научного атеизма и дружбы народов СССР, которая утвердилась в многонациональных молодежных коллективах, в том числе и среди вузовской молодежи. Характерной чертой сегодняшней ее деятельности являются также попытки исказить отношения между разными поколениями советских людей и посеять среди молодежи неверие в коммунистические идеалы. Для осуществления этой цели пускаются в ход разнообразные версии и подыскиваются все новые методы. Это особенно наглядно видно на примерах идеологической конфронтации империализма против советских республик Прибалтики. Не случайно на XVI съезде КП Литвы /1971г./ отмечалось, что в современных условиях реакция стремится всяческими способами протолкнуть буржуазное мировоззрение в жизнь советских людей, в том числе применяя лозунги абстрактного гуманизма и "чистой демократии", которые отрываются от классовой основы³. Главная цель такого приема - свести молодежь с правильных идеологических позиций и внушить ей мысль о так называемой "девальвации" социалистического сознания, посеять верное сомнений по отношению тех мировоззренческих ценностей, которые складывались в процессе борьбы с пережитками прошлого и закреплялись годами, при активном воздействии советской школы, новых норм общественных отношений, идейно-воспитательной работы партии, всего социалистического уклада жизни.

Следовательно, борьба за правильное, научное мировоззрение сегодня приобретает особую остроту. Поэтому все

³ XVI съезд Коммунистической партии Литвы. Вильнюс, 1971, стр. 77.

вопросы, имеющие прямую или косвенную связь с формированием мировоззренческих представлений студенчества, становятся чрезвычайно актуальными.

Особенно необходимо изучать факторы, которые существенно влияют на мировоззрение будущих отрядов нашей молодой интеллигенции, роль которой заметно повышается во многих сферах коммунистического строительства. Важно раскрыть взаимные связи, существующие между этими факторами. Видно при проведении социологических исследований в этой области необходимо прежде всего ориентироваться на такие первостепенные задачи, как:

а/ попытаться определить эффективность влияния вузовского преподавания на процесс формирования мировоззренческих понятий у будущих специалистов;

б/ стараться установить, какие факторы культурной среды являются самыми важными для современного студента в его мировоззренческом совершенствовании;

в/ обратить внимание на роль самовоспитания, как составного компонента в системе мировоззренческого воспитания академической молодежи;

г/ изучить, в какой мере влияют на формирование студента отдельные отрицательные факторы и явления, еще имеющие место в нашей советской действительности;

д/ более конкретно заниматься вопросами влияния буржуазной идеологии на процессы духовной жизни студенчества и борьбы с этим влиянием;

е/ глубже изучать роль социальных отношений и социального общения в повышении мировоззренческой зрелости студента;

ж/ дать правильную оценку тому вкладу, который вносится работой общественных организаций высших школ в деле формирования мировоззрения молодого поколения.

Разумеется, предложенный здесь схематичный перечень задач отражает лишь некоторую часть большой и важной работы по изучению факторов, повседневно влияющих на уровень и качество мировоззрения студента. Мы понимаем, что

такая сложная работа должна выполняться объединенными силами многих вузовских ученых, представляющих различные отрасли специальных знаний.

О ПРИНЦИПАХ ИЗЛОЖЕНИЯ ЕДИНОГО КУРСА
МАРКСИСТСКО-ЛЕНИНСКОЙ ФИЛОСОФИИ

В.Е.Кемеров

Эта работа представляет собой попытку обосновать принципы построения единого курса марксистско-ленинской философии для высшего учебного заведения¹. Необходимость эксперимента вытекает не только из потребности придерживаться в учебной работе принципа единства марксистско-ленинской философии; первоначально она сознается как ряд ощутимых недостатков и неувязок, присущих действующему курсу /о них речь дальше/, однако, при более глубоком проникновении в природу недостатков и неувязок становится ясно, что многие из них не являются следствием особых причин, но имеют в своей основе единую причину - разделение диамата и истмата².

Первоначально мы рассмотрим аргументы в пользу отстаиваемой нами логики и структуры курса, представляющие важность в свете общих задач марксистско-ленинской философии, на современном уровне ее развития. Затем перейдем к аргументам, возникающим непосредственно из практики преподавания.

¹ Фактически для ВТУЗа, где общая продолжительность лекционного курса не превышает 50 часов в год. В дальнейших рассуждениях мы будем иметь в виду главным образом один годичный курс ВТУЗа, хотя изложенные здесь соображения касаются, очевидно, преподавания и в других /нефилософских/ ВУЗах, а также указывают на проблемы, выходящие за пределы преподавания.

² В плане теоретическом вопрос об единстве марксистско-ленинской философии ставился А.А. Марком в статье: Единство марксистской философии. "Вопросы философии", 1966, №2. В плане практическом попытку решить эту проблему предприняли философы из ГДР. См. их учебник: Marxistische Philosophie. Lehrbuch. Berlin, 1967.

Нами попытка чтения единого курса была предпринята в 1971-72 уч. году на теплоэнергетическом факультете Уральского политехнического института.

Последнее двадцатилетие в развитии философии в СССР было отмечено бурным наступлением по всему фронту тематики, в особенности же продвинулась разработка в области проблем логики, теории познания, методологии науки, в области философско-социологических проблем. Однако темпы и качество этого наступления недостаточно отразились на содержании и порядке преподавания философии в высших учебных заведениях. Знаменательно, что подведение итогов по изданию "Философской энциклопедии" послужило поводом для вопроса о сочетании философских исследований и преподавательской практики. "Анализ материалов "Энциклопедии" показывает, что в этом отношении наметился определенный разрыв. Во всяком случае, реально достигнутый уровень развития нашей философии не находит пока достаточного отражения в существующих вузовских программах и учебных пособиях по философии" ³.

Последнее двадцатилетие особо подчеркнуло значение философской проблемы человека, связь этой проблемы с научно-техническим прогрессом, с социально-политическими сдвигами ⁴. Эта проблема наложила отпечаток на дискуссии по вопросам соотношения философии и науки, философии и культуры, послужила и служит серьезным испытанием жизненной силы и возможностей теоретического разума, побуждая последний к рефлексии по поводу основ своего происхождения, движущих сил развития, связей с реальным жизненным контекстом, в котором даны и относительные границы и действительное оправдание к его существованию и реализации. Вопросы соотношения объективной необходимости и деятельности людей, науки и гуманизма, исторического развития и индивидуального бытия личности, — как показывают международные философские и социологические конгрессы последних двух десятилетий, — сохраняя свою собственно философскую роль, приобретают особый смысл

³ Важный многолетний труд завершен. "Вопросы философии", 1971, № 5.

⁴ И. Т. Фролов. Современная наука и гуманизм. "Вопросы философии", 1973, № 3.

в полемике с буржуазной идеологией, в разоблачении современного ревизионизма. Л.И. Брежнев в Отчетном докладе ЦК КПСС XIV съезду говорил: "Убедительность критики буржуазных и ревизионистских наскоков на нашу теорию и практику в огромной степени усиливается тогда, когда она опирается на активное и творческое развитие общественных наук, марксистско-ленинской теории" ⁵.

Обоснование научного мышления, которое выражало бы само научное мышление через диалектику практического преобразования мира и саморазвития человека, отвечает не только современной ситуации в мире, не только задачам борьбы с буржуазными и ревизионистскими течениями ⁶, оно дает возможность понять условия и необходимость возникновения марксистской философии, ее принципиальное отличие от школ как классической, так и современной буржуазной философии, ее преимущества в решении мировоззренческих и методологических задач.

Обращаясь ко времени возникновения философии марксизма, мы должны акцентировать внимание на том, что преодоление разрыва между материализмом и диалектикой, онтологией и логикой, практическим и теоретическим разумом, преодоление чуждости философии жизненно-практическим проблемам было осуществлено на основе обращения Маркса и Энгельса к выведению материалистической диалектики социальной жизни, на основе постановки основного вопроса философии, ключом к решению которого явилось понятие общественной практики как предметной деятельности.

С точки зрения логической, понятие общественно-исторической практики является центральным пунктом, благодаря которому развертка познавательных, логических форм прояв-

⁵ Материалы XIV съезда КПСС, М., 1972, стр. 103.

⁶ См. Р.Рихта, И.Зелены. Ленинское понимание диалектики и современность. "Философские науки", 1970, № 3; И.Зелены. Марксистский и феноменологический взгляд на кризис науки. "Вопросы философии", 1973, № 1.

ляет свое генетическое происхождение и зависимость от раз-
вертывания социальных и культурных форм, порождаемых, вос-
производимых и развиваемых в процессе материальной жизни и
деятельности людей. Сказать иначе, логический принцип марк-
систско-ленинской философии, продиктованный диалектико-ма-
териалистическим решением основного вопроса философии, тре-
бует выражения единства философии в структуре преподавания,
требует понимания единства философии как научного ядра ми-
ровоззрения, на какие бы части не делилась она под действи-
ем внутренней тенденции к дифференциации, в интересах иссле-
довательской практики или удобства преподавания.

Остановимся на основных недостатках существующего кур-
са.

Первым из этих недостатков, на наш взгляд, является
то, что категории философии не выводятся, а постулируются
и определяются. Исходя из определения основных философских
категорий, курс движется к рассмотрению конкретных проблем
диалектики мышления, познания и социального развития. В
связи с этим принципы марксистско-ленинской философии вос-
принимаются студентом как своего рода непреложные постула-
ты, идеи или онтологические сущности, предшествующие про-
цессу практической деятельности общества, развитию позна-
ния и других культурных форм. Например, сознание в курсе
диалектики рассматривается как сознание вообще, т.е. как оп-
ределенная ступень эволюции форм отражения, но тут же — в
его отношении к мозгу. Заметим, что проблема личности и ее
сознания, в соответствии с установленным порядком, изуча-
ется в курсе исторического материализма. Таким образом, во-
прос о непосредственном носителе сознания /и мозга/ иссле-
дуется приблизительно через пять месяцев после того, как
проанализировано отношение сознания и материи вообще, то
есть вопрос о социальной природе сознания разрывается.
/Нельзя обнаружить социальную природу сознания, выяснив
сначала его зависимость от общества, а потом через некото-
рое время — от личности/.

В существующем курсе сознание далее анализируется
в его логической и гносеологической функции. Разъяснение

этих функций сознания натапливается на целый ряд трудностей⁷. Главная сложность заключается в том, что студент не имеет полной уверенности по поводу того, кому принадлежит познающее и мыслящее сознание.

Если исходить из того, что категории и законы являются всеобщими формами мышления и познания, то следует вынести, каким образом общество производит эти формы, в рамках какой формы деятельности /производства, техники, науки, философии/ они воспроизводятся.

Положение об обществе как субъекте познания усваивается плохо еще и потому, что в гносеологической тематике курса значительное место занимает вопрос о чувственной и логической ступенях познания, их взаимосвязи; вопросы же методологии научного познания, как правило, рассматриваются отдельно. Акцент на чувственное и логическое в объяснении познающего сознания склоняет студента к мысли, что в качестве познающего субъекта все-таки действует индивидуальный человек и "познающий аппарат" этого человека следует искать, начиная с его психологии⁸. Так, несмотря на положения об общественной природе человеческого познания, присутствующее в учебниках, для студента представление об индивиде как познающем субъекте остается доминирующим. Другая крайность, - реже встречающаяся - представление об отчужденном сознании, познающем мир как бы от-

⁷ В существующих учебных пособиях, конечно, указывается на опосредующую роль деятельности общества в развитии сознания, мышления, познания. Но это указание не имеет принципиального характера, ибо само развитие общества, сам процесс, в котором возникают, устанавливаются, изменяются формы сознания /мышления и познания/, учитываются во второй части, то есть в курсе исторического материализма.

⁸ Это вообще один из пунктов, в котором заметно проявляется отставание преподавания и учебного изложения от уровня современного философского исследования. См., например, В.А. Смирнов. Уровни знания и этапы процесса познания. В кн.: "Проблемы логики научного познания", М., 1964, а также работы П.В. Копнина, П.В. Таванца, В.С. Пырева, Е.А. Смирновой, опубликованные еще до 1965 г.

дельно от реальной жизнедеятельности людей⁹. Под оболочкой этих неясностей пульсирует проблема взаимоотношения обиденного и теоретического познания, не могущая быть рассмотренной без предварительного анализа диалектики социального процесса.

Сложность описываемой ситуации усугубляется явным или подразумеваемым вопросом: откуда берутся субъект и объект познания — весьма важные в гносеологическом отношении понятия. Если не ограничиваться простым разъяснением или определением этих понятий, то неизбежно возникает проблема их выведения из развернутого понятия общественно-исторической практики, необходимость указать на их конкретно-историческое содержание, что опять-таки невозможно без предварительного истолкования диалектики социальных процессов. В этом же ряду оказывается и проблема объяснения активности субъекта, активности человеческого познания и мышления.

Существующая ситуация такова, что проблема человека, его деятельности, активности, проблема индивидуального бытия общественного человека оказывается как бы сдвинутой во вторую часть, в курс исторического материализма. Философия и наука, как особые формы общественного сознания /и, добавим, — духовно-теоретической деятельности/, изучаются в конце курса исторического материализма, тогда как категории философии и методологии науки разбираются в курсе диалектики /по срокам — чуть ли не за шесть месяцев до того, как выявляется место философии и науки в жизни общества, их деятельная, методологическая функция/. Последнее обстоятельство особо подчеркивает сложившуюся ситуа-

⁹ Практика преподавания показывает, что у студентов, в особенности, философские категории закрепляются на представлениях обиденных, привычных. Поэтому студенты воспроизводят в своем сознании иногда не столько понятийный состав учебного пособия, сколько соответствующий круг привычных представлений. Замена связи представлений логической философских понятий возможна только при том условии, что эти понятия выявляются в процессе выведения. Введение понятий через определение и постулирование неизбежно способствует их закреплению на обиденные примеры или представления.

цию.

Может возникнуть вопрос: допустимо ли вообще изложение философии на основе самых абстрактных ее понятий? Разумеется, допустимо. Но... Любая наука в той или иной степени требует обоснования своих исходных принципов и предполагает свой особый раздел, служащий этой цели. К философии это относится в наибольшей степени. Если перенести этот вопрос в плоскость преподавания, то можно заметить, что в отличие от циклов частных дисциплин, философия /на нефилософских факультетах/ в рамках концентрированного одногодичного курса должна представить и свои собственные обоснования и развернуть эти обоснования в логический ряд категорий и законов, тем самым философия должна аргументировать и свою зависимость от общественной практики и свое право служить методологией научного познания и преобразования действительности, ядром научного мировоззрения. Другие общеобразовательные и частные дисциплины не являются достаточным условием для выведения основных философских категорий, следовательно, процесс их выведения, принцип их выведения должны быть объяснены самой философией. Установление принципа выведения категорий есть в то же время установление специфики марксистско-ленинской философии как диалектического, исторического материализма, установление ее противоположности идеализму, ее отличия от метафизического материализма. Рассмотрение общественно-исторической практики является непременным условием истолкования социальной истории как процесса развертывания человеческих сил и способностей, процесса, опосредующего единство объективных законов развития и их логического выражения в категориальном строе философии. Как нам кажется, понятие практики должно быть не просто привлечено для рассмотрения гносеологической или логической проблематики, но должно быть развернуто в качестве принципа, определяющего основные законы общественного развития. Развертывание логики общественно-исторического процесса и должно послужить, если не выведению отдельных категорий, то во

всяком случае пониманию принципов их выведения, а соответственно — их места в общественной жизни и деятельности. Ленин писал: "Категории надо вывести /а не "произвольно или механически взять/ /не "рассказывая", не "уверяя", а доказывая"/¹⁰. Реализация этой задачи представляет большую сложность не только в рамках учебной программы, но и в работе философов, занимающихся вопросами построения системы категорий материалистической диалектики. Тем не менее, практика преподавания требует, чтобы принципы выведения категорий оказался в центре рассмотрения, ибо углубление этого принципа есть ключевой момент понимания специфики марксистско-ленинской философии. Работа над построением системы категорий диалектики имеет много стимулов, но потребности преподавания, хотя и несколько прозаические, подчеркивают неотложный характер этой работы.

Говоря об условиях преподавания философии в ВУЗе, мы должны отметить еще два обстоятельства. Обстоятельство первое связано с тем, что обучение в школе познакомило будущих студентов с зачатками различных человеческих знаний, обучение же в ВУЗе /особенно в техническом ВУЗе/ акцентировано на приобретение специальных знаний и навыков мышления. Если в первое десятилетие будущие студенты знакомились с основами человеческой культуры, представленной в ее различных образцах, то в институте их задачи концентрируются в поле усвоения особой сферы деятельности и мышления общественно-го человека, специфического содержания и функции культуры. Положение несколько напоминает то, которое сложилось в истории накануне кризиса классической философии; существует реальная опасность противопоставления гармонического единства человеческой культуры специфической функции деятельности и мышления, опасность фетишизации специального знания и методологии, превращения их в единственную норму и ценность жизни и ее истолкования. В этих условиях на философию возлагается особая культурная, воспитательная

¹⁰ В.И. Ленин, Полн. собр. соч., т. 29, стр. 86.

функция: она должна показать единство разнообразных форм деятельности и мышления, выразить в своих понятиях генетическое и структурное единство человеческой культуры. Преимущество марксистской философии перед всеми прочими состоит в том, что она показывает диалектическое единство различных культурных и мыслительных форм как их историческое единство, демонстрирует системный характер бытия и мышления на основе истолкования общих законов развития.

Обстоятельство второе заключается в том, что определяя некоторые категории в начале курса, мы так или иначе должны рассчитывать, что остальные категории, — без употребления их не обойтись, — будут первоначально восприниматься на интуитивном уровне. Например, в существующем курсе мы с самого начала используем категории: сущность, истина, закон, общество, личность, — задолго до того, как они получат соответствующее теоретическое истолкование. Мы должны учитывать, что за пределами преподавания философии существует обширная сфера обыденного и теоретического опыта, идеологически окрашенный культурный фон, который участвует /хотя и помимо преподавания/ в усвоении положений философии. Этот опыт может играть как положительную, так и отрицательную роль, причем, и та и другая связаны с закреплением философских понятий на уже известные представления. Причем, как свидетельствует практика, отрицательный эффект воздействия этого фона тем больше, чем выше уровень философской абстракции, которую пытаются истолковать опираясь на обычные представления. Положительное воздействие этого фона проявляется тогда, когда само философствование и его средства выводятся из процесса реальной жизни и деятельности людей, когда устанавливается ряд опосредствований: экономика, политика, техника, наука, — вступающих актуально и исторически между обыденным представлением и философскими абстракциями.

Завершая рассмотрение предпосылок, стимулирующих перестроение курса, в качестве предварительных выводов отметим следующее. Положив в основу курса вопросы диалектики общественного развития, мы получаем возможность по-

казать диалектическое движение познания и мышления как результат и как сторону процесса совокупной общественной деятельности. Такое построение не исключает исследования объективной диалектики, но природа с той точки зрения получает объективное выражение через категории, отражающие сам процесс выделения человека из природы. Наиболее абстрактные понятия, прежде всего понятия материи и сознания, будучи введенными как философские категории, не заключают курс, но находятся в центре курса, в середине логического построения. Единый курс представляет собою как бы симметричную конструкцию, восходящую линию которой представляют проблемы диалектики социальных процессов, позволяющие вывести категории духовно-теоретической деятельности и философии, дающей предельные категориальные выражения бытия и мышления, нисходящую же линию представляет конкретизация предельных философских понятий в разнообразных категориях материалистической диалектики. Движение от конкретности человеческой практики к высотам философской абстракции является реальным основанием для движения философских абстракций к конкретному выражению в понятиях развития природы, общества и человеческого мышления. Обогащение философской теории социально-политическим и конкретно-научным содержанием гарантирует жизнеспособность философии в качестве научного мировоззрения и методологии социально-практической и теоретической деятельности.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОРАЛЬ И МИРОВОЗЗРЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Л.А. Рубина

Еще недавно дискуссионным считался вопрос о самом существовании профессиональной этики. Аргументация противников выделения этого специфического раздела этической науки состояла в следующем: мораль есть форма общественного сознания, классового в классовом обществе, и это общее, проявляясь в индивидуальном моральном сознании, вполне совпадает по содержанию с действующими в профессиональной группе нормами и принципами: тем более это очевидно, когда речь идет об обществе, в котором утвердилось морально-политическое единство, в котором различия между социальными группами преодолеваются, стираются, в том числе и в области нравственных отношений.

Отголоски этой точки зрения можно обнаружить в дискуссионных публицистических статьях, авторы которых недвусмысленно заявляют, что в нашем обществе нет отдельных этик у врача и больного, учителя и ученика, прокурора и подсудимого — этика у них одна, общая, ибо хранить тайну, не вредить, не искажать правду обязан каждый человек в любых обстоятельствах. Такие эмоциональные заявления отнюдь не решают проблемы, поскольку споры-спорами, а профессиональная мораль существовала и существует реально, ей принадлежит определенное место в мировоззрении личности, в системе регулирования поведения человека. Если обратиться к историко-философским источникам, можно легко убедиться в том, что наличие профессиональной морали — факт, открытый не только сегодня. В учениях философов от античности до нового времени повторяются мысли о том, что для воспитания личности надо знать, какие таланты и добродетели свойствен-

ны людям разных профессий, что именно в принадлежности к определенной сфере труда люди приобретают свою нравственность, находят признание и честь.

Очевидными представляются сегодня такие моменты:

1. Принципы, которыми руководствуются специалисты в своем профессиональном поведении, оказываются неодинаковыми, и их содержание определяется различиями в конкретных целях, которые ставят перед собой профессиональные коллективы, различиями в социальных функциях того или иного рода деятельности.

Профессиональный долг ученого предписывает ему быть объективным и доказательным в научном споре, обсуждает любые попытки скрыть истину - это вытекает из главной функции научной деятельности - поиска истины. Установить истину, восстановить справедливость стремится судья, и долг обязывает его, если он собирается приговорить подсудимого к строгой мере наказания, откровенно и недвусмысленно объявить об этом, изложить все свои соображения, выслушать и оценить доводы противной стороны. Во имя сохранения и продления жизни человека, ради излечения болезни врач, напротив, обязан иногда скрыть от больного правду и тем приблизить успех своего дела.

В профессиональной деятельности общие принципы долга, ответственности, совести, чести приобретают специфическое, особенное содержание. И эта область особенного не может не приниматься во внимание в тех сферах деятельности, которые имеют непосредственные гуманистические цели.

2. Образование устойчивых профессиональных групп в ходе разделения труда приводит к формированию устойчивых групповых интересов. В каждой конкретной сфере общественной деятельности складываются на этой основе специфические нравственные отношения. Определенный вид труда /или, по Ф. Энгельсу, род деятельности, род профессии/ накладывает отпечаток на психологию людей, на их взаимоотношения, на качества личности, проявляемые в этих отношениях, на характер человека и т.п. Чаще всего бывает так, что не столько

характер человека определяет его жизнь, выбор линии поведения, способа деятельности, сколько род деятельности формирует его характер.

3. В общественном сознании складываются стереотипы качества работников конкретного профиля уже в том, как люди говорят: "Он не похож на ученого", "Это настоящий педагог", "Он прирожденный артист" и т.п. — есть момент требований общества к качествам специалиста в определенной сфере труда. Эти качества не сводятся ни к атрибутам внешнего облика, ни к врожденным особенностям психофизического склада. Речь идет о моральных качествах, которые формируются в процессе становления личности, в процессе воспитания, в том числе и профессионального.

Предполагается, что молодой специалист, начиная трудовую деятельность в профессиональном коллективе, уже обладает не только знаниями и трудовыми навыками, но и моральными качествами, необходимыми для выполнения основных функций данной профессии, для общения с коллегами.

Эти обстоятельства позволяют нам присоединиться к мнению тех исследователей, которые признают существование профессиональной морали и, соответственно, раздела этической науки, изучающей профессиональную специфику морали.

Профессиональная этика — раздел общей теории морали, объектом изучения которой является профессиональная мораль, т.е. совокупность нравственных требований и норм поведения личности в процессе ее трудовой деятельности. Содержание профессиональной морали связано со спецификой объекта труда, с особенностями социальных связей между людьми данной профессии и обществом, классом, с характером зависимости специалистов друг от друга.

Означает ли это, что функции профессиональной морали распространяются на все профессии без исключения, что можно с равным правом говорить об особой морали врача, учителя, спортсмена, продавца, шофера и т.д.?

На наш взгляд, такая "расширительная" тенденция в трактовке профессиональной морали не учитывает ее особен-

ного содержания и в конечном счете приводит к отрицанию ее существования, ибо в данном случае под трудовой моралью разумет не что иное, как нравственное отношение к труду. Моральная сторона присуда, действительно, каждой профессии, и отношения в трудовой сфере регулируются общими принципами коммунистической нравственности. Требования добросовестного отношения к труду, соблюдения принципов коллективизма и взаимопомощи, сознательной дисциплины и т.п. являются обязательными для всех профессиональных коллективов. Но из этого не следует, что каждая профессия имеет еще и свои особые нормы, особые нравственные кодексы.

Специфическое содержание моральных требований дает о себе знать в тех профессиях, где в качестве объекта труда выступает сам человек, его физическое и душевное здоровье, его духовный мир. В этих профессиях общение с людьми является основой деятельности, главным средством решения профессиональных задач.

Педагогическая, врачебная, юридическая, художественная и т.п. деятельность предполагает непосредственное общение педагога к ученика, врача к пациента, актера и зрителя, адвоката и подсудимого. Исследователи обратили внимание / см. работы И.П. Петросяна, Ф.В. Согомонова, Л.М. Архангельского, Н.Е. Юмашевой, С.А. Поздняковой / на специфический, противоречивый характер этих отношений, на их "равенство - неравенство". С точки зрения юридических, гражданских, нравственных прав обе стороны отношения равноправны, руководствуются общепринятыми нормами морали. Но, включаясь в общение, они преследуют разные цели, выполняют разные функции, у них неодинаковы ожидания и способы поведения. Одна сторона /ученик, пациент, клиент/ заинтересована в помощи другой, нуждается в ней, надеется на нее. В свою очередь, учитель, врач, юрист, оправдывая эти надежды, вправе рассчитывать на определенное доверие, признание, откровенность, ответную готовность своих подопечных.

Реализации взаимных ожиданий в этих отношениях взаимозависимости и неравенства способствуют не только про-

фессиональные достоинства специалиста, но и его моральные качества, его чувство ответственности, долга, совести, которые помогают ему найти конкретные средства для достижения положительного результата общения.

В отличие от норм морали, предписывающих высоконравственное отношение к труду, нормы профессионально-этические выступают в рамках конкретной профессии как дополнительные к общим в качестве средства реализации гуманистических целей труда.

В настоящее время мы переживаем тот этап, когда с развитием общества в условиях научно-технической революции, с возрастанием социальной направленности и гуманистического содержания разных видов труда сфера профессиональной морали расширяется. Гуманистической становится профессия инженера, который выступает сегодня не просто как технический специалист, но и как организатор, воспитатель, и его общение с коллегами, с товарищами по труду создает в коллективе специфический психологический и моральный климат, который также служит средством достижения производственных целей. Поэтому разговор об этике инженера вполне закономерен. Возрастает в этих условиях интерес к этике ученого в связи с расширением коллективных начал в научном поиске, с общей гуманизацией научного творчества. Увеличение удельного веса и роли социального управления, качественные изменения в содержании его вызывают к жизни новые нравственные моменты во взаимоотношениях руководителей и подчиненных, и соответствующую этику руководителя. Определенная совокупность нравственных регуляций возникает в процессе художественного творчества, журналистской деятельности, в отношениях деятелей искусства, работников печати, радио, телевидения с обществом, с профессиональной средой, с читателями, слушателями, зрителями. Эти отношения регулируются соответствующими нормами морали, которые обобщает и изучает этика художника, журналиста и т.п.

Профессиональная мораль входит в систему морального сознания общества, группы, личности, регулируя поведение

человека в трудовой сфере. В ней прослеживается та же диалектика общего-особенного-индивидуального, общечеловеческого и классового, рационального и эмоционального, те же пути формирования, что и в любой другой области морального сознания. Одновременно нормы профессионально-этические являются элементом специализированного сознания профессиональной группы, связаны с системой ценностных представлений, интересов, потребностей специалистов определенного профиля, и в качестве таковых выполняют роль духовных регуляторов и контролеров, определяя соответствующие ориентации и жизненные планы личности. Эти функции выполняются профессиональной моралью тем более успешно, чем точнее отражаются в ее нормах нравственные взгляды всего общества.

Следовательно, не ради защиты корпоративных интересов и не в целях утилитарной стандартизации поведения специалистов оформляются этические кодексы советского врача, педагога, инженера и т.п. Они отражают специфические практические нравственные отношения в профессиональных коллективах и способствуют наилучшей реализации профессиональных функций.

Принципы, требования профессиональной морали регулируют отношения членов профессиональной группы к объекту труда, группы в целом — к обществу и отношения между специалистами. Эти отношения и составляют предмет профессиональной этики. Кроме того, профессиональная этика изучает нравственные качества специалиста, обеспечивающие выполнение профессионального долга, а также стороны его личности, которые формируются под влиянием его трудовой деятельности в специализированном коллективе. Эти качества, безусловно, связаны с чертами характера человека, со всем жизненным опытом его, особенностями воспитания и самовоспитания. Они проявляются не только в официальных служебных отношениях и тех ситуациях, которые связаны с трудовой сферой, но и в других областях практической жизнедеятельности. Профессиональная этика изучает также цели, пути, методы профессионально-этического воспитания и самовоспитания.

Моральные требования профессии вырабатываются в живом

опыте профессионального общения, в конкретных нравственных ситуациях; они апробируются, закрепляются и обеспечиваются общественным мнением, в отличие от чисто служебных требований-предписаний, необходимость выполнения которых закреплена юридически и знание которых дается одновременно с профессиональной подготовкой. Своей "деонтологической" частью имеет не только медицина, сумма служебных обязанностей предписана и врачу, и юристу, и руководителю коллектива. Моральные же нормы отражают и определяют не только само следование необходимости, но и то, как человек в своей профессиональной деятельности ей следует - сознательно ли, или принудительно, в соответствии ли с убеждениями, творчески ли и т.п., каковы мотивы выбора им способа действия в реальных ситуациях.

Эта особенность возникновения и функционирования профессионально-этических норм правомерно подчеркивается в литературе по нравственному воспитанию специалистов. Однако при этом предполагается, что молодые специалисты, приступая к работе, включаясь в специализированный коллектив, априори вполне готовы и пригодны для выполнения профессиональных функций, в том числе и в моральном отношении.

Формальным критерием пригодности к решению задач профессиональной деятельности служит сам факт окончания соответствующего учебного заведения. Моральным - лишь желание начать трудовую деятельность и готовность более или менее сознательно и добровольно выполнять необходимые функции, более или менее ясно представляя их. Практический опыт впоследствии корректирует это желание и навыки общения, оценивает их.

Установить с полной мерой достоверности объективные показатели интенсивности проявления профессионально-этических качеств специалиста в период его подготовки в вузе, до начала трудовой деятельности, действительно, нелегко. Исследования в этой области сталкиваются с большими трудностями методологического организационно-практического порядка. Во-первых, потому что очень сложным оказывается вычленение "чисто этического" аспекта, а во-вторых - они ве-

дуются представителями различных наук — психологами, педагогами, социологами, эстетиками, редко объединенными в единые творческие коллективы, занятые комплексным изучением специфических особенностей профессий и поисками методов оценки, отбора, классификации работников.

В процессе подготовки работников высшей квалификации в вузе /не только для "традиционно" гуманистических профессий, но и для других сфер деятельности, предполагающих непосредственное общение с людьми/ учитывается социальная потребность в специалистах данного профиля и степень готовности человека к выполнению общественных требований. При этом акцент делается на качественно-квалификационную сторону подготовки. Направляя выпускника вуза на работу, рекомендуя на конкретную должность, мы устанавливаем и учитываем определенную совокупность качеств, которыми он обладает: природные способности специалиста, его общенаучную, общепрофессиональную, специальную подготовку, общественную активность, самостоятельность, интерес к творческим аспектам будущей работы и т.п. Это необходимо и правильно. Но при этом совершенно недостаточно учитывается, что уже в период обучения идет процесс формирования специализированного сознания студента, общего с той профессиональной группой, в которую он вливается после окончания соответствующего вуза.

Уже в вузе определяется моральный аспект будущей трудовой деятельности, причем не только в общем плане нравственного отношения к труду, но и как совокупность специфических морально-этических требований к профессии. Эти нормы и требования усваиваются а/ вместе с осознанием гуманистических целей и функций своей профессии; б/ с постижением внутреннего содержания и специфики ее; в/ вместе с познанием особенностей взаимоотношений людей в данной профессиональной среде; г/ в процессе формирования навыков общения с людьми — организаторских, педагогических, психологических, формирования способности к самостоятельной моральной ориентации.

Вычленение профессионально-этического аспекта в мировоззрении специалиста важно не только в теоретическом от-

ношении — для познания особенностей формирования группового сознания. Оно имеет большую ценность для практики воспитательной работы со студентами. В ходе учебного процесса, в производственной практике раскрывается конкретное нравственное содержание и формируются понятия профессионального долга, профессиональной ответственности, совести, такта.

Представления о них у студентов, особенно на младших курсах, либо абстрактно-общие, либо обыденно-эмпирические. Специфическое содержание их раскрывается для молодого человека в процессе развития всех элементов структуры мировоззрения.

Студент может усвоить это содержание в виде определенных знаний, получаемых им в плане знакомства с соответствующими темами в общих научных дисциплинах, либо в ходе изучения специального курса профессиональной этики.

Уже в вузе он имеет возможность узнать, что профессиональный долг ученого, например, проявляется прежде всего через такой принцип, как объективность, истинность. Включаясь в процесс поисков истины, ученый через объект познания оказывается в определенной позиции по отношению к обществу и к коллегам, поскольку им совсем не безразлично, какими путями и ради чего достигается истина. Складываются особые отношения между ученым и обществом, ученым и профессиональной средой, возникают новые обязанности, новый характер приобретает ответственность за последствия своей деятельности. Проявляются нравственные ситуации, нередко конфликтного характера, например в случаях плагиата, при выяснении меры заслуг каждого в коллективном творчестве, в связи с проблемой приоритета, иерархией отношений и т.п.

Такие ситуации могут быть проанализированы и показаны варианты их решения в соответствии с тем, как общий долг реализуется в соблюдении более конкретных принципов — доказательности в научном споре, уважения оппонента, признания ошибочности своих взглядов и выводов, верности собственным научным убеждениям, активности в защите истины /см. исследования Ю.Н. Тундыкова/.

Должное в деятельности медицинского работника реализуется через такие принципы поведения врача, которые предписывают ему не вредить, оказывать помощь каждому нуждающемуся в ней, не участвовать в действиях, направленных против здоровья человека и человечества. Можно раскрыть механизм действия этих норм в ситуациях, связанных с сохранением врачебной тайны, с необходимостью принудительного лечения, с потребностью в самопожертвовании и т.п.

Долг педагога, художника, руководителя определяет особую важность таких требований, как четкость идейной позиции, гражданская зрелость и убежденность и др. Но нравственные ситуации в каждой из этих сфер деятельности неповторимы, различны конкретные коллизии и способы их решения/ взаимоотношения "гения" и "нечениев" в творческой группе, проблема допустимости лжи в отношениях учителя и учеников и т.п./.

Имеет смысл знакомство студентов с различными профессиональными кодексами. Они узнают, что эти "студийные" кодексы возникают на основе повышенных требований специалистов друг к другу, которые нужны им для решения профессиональных задач в тех коллективах, где нельзя провести четкой границы между правилами профессии и правилами поведения, потому что последние служат средством более разумного поведения в жизни верных. Поэтому можно на любом кодексе показать, что "заповеди" его складываются либо из общечеловеческих норм и качеств, получаемых в данной сфере характер профессионально необходимых, либо из профессиональных качеств, которые приобретают характер должных, становятся этически значимыми.

Введение в вузах курсов и спецкурсов по профессиональной этике, дифференцированных в соответствии с профилем вуза, представляется нам необходимым и своевременным.

Участие студентов в обсуждении этических проблем профессии, их оценки, суждения способствуют не только расширению интеллектуальной стороны их сознания, но активизируют и соответствующие нравственные чувства. Таким образом, даже в процессе чисто теоретического, словесного способа приобщения к профессии могут формироваться профессионально-эти-

ческие представления, которые приучают к конкретным обязанностям, к выполнению конкретного долга, пробуждают профессиональную совесть.

Начинается этот процесс раньше, с выбора профессии, с определения уровня готовности человека к ней. Мотивы выбора, сам выбор, удовлетворенность им, конечно, находятся в связи и с ценностными ориентациями, и с особенностями личностных качеств. Признавая, что каждая гуманистическая профессия требует собственного набора качеств и проводя в соответствии с этим работу по профессиональной ориентации школьников, мы, однако, признаем и то, что при существующем отборе в вузе невозможно учесть этот момент — наличие определенной основы для формирования профессионально-этических качеств специалиста, поскольку система конкурсной проверки касается лишь интеллектуальных качеств и способностей и отнюдь не направлена на выяснение профессиональной пригодности. Неизвестно, например, есть ли у абитуриента педагогического института выдержка, терпение, любовь к детям, у поступающих в медицинский институт — доброта, чуткость, способность сострадания и т.п. В вузе же речь может идти либо о развитии этих качеств, их совершенствовании, либо о констатации их отсутствия у студентов, и это последнее нередко является одной из причин разочарования в специальности.

Соответствующие знания во многом облегчают процесс самовоспитания студента, поскольку он получает ясные представления о том, какие качества, важные для специальности, необходимо углублять, шлифовать, как более умело использовать их для решения профессиональных задач. Вопрос о самовоспитании встает перед ними с самых первых моментов вузовской жизни, когда выясняется, для чего, собственно, собирается человек овладеть профессиональным мастерством, устойчива ли его профессиональная ориентация, сознает ли он, в чем состоит честь, совесть, ответственность специалиста данного профиля. Характер призвания первоначально выясняется на уровне "зова сердца", но, как говорил К. Паустовский, "приходят годы возмужания, и мы явственно слы-

ним кроме призывного голоса собственного сердца, новый мощный зов — зов своего времени, своего народа, зов человечества" ^I.

Окончание вуза — завершение этапа возмужания, когда человек оказывается способным выполнить социальный заказ, осознавая его как личную потребность, как мотив деятельности. Профессиональная мораль выполняет здесь роль своеобразного посредника между общественными требованиями, интересами специализированной группы и индивидуальными нравственными потребностями.

Через развитие профессионального интереса, трансформацию его из абстрактно-когнитивного в конкретно-деятельный в вузе может быть осуществлено и воспитание профессиональной морали. При этом важно, чтобы и моральные ценности профессии усваивались не только на когнитивном уровне, но, и, эмоционально принятые и пережитые, проникали в глубинные пласты сознания, становились элементами мотивационного ядра личности.

Для развития позитивного эмоционального отношения к профессии, улучшения психологической подготовки к будущей работе по специальности в процессе воспитательной работы могут быть привлечены и эстетические средства, в частности, произведения различных видов искусства. Правда, речь идет об использовании их именно как средств эстетических, действующих по законам эстетического восприятия, а не о превращении книг, фильмов, песен о врачах, учителях, журналистах в простые иллюстрации к профессиональным моральным кодексам.

Профессионально-этическую ориентацию студентов можно сделать более направленной через воздействие на личность всех видов производственной практики, которая уже в период обучения расширяет контакты студентов с профессиональной средой, ставит человека в конкретные нравственные ситуации. При этом вполне возможны моменты пере-

^I К. Паустовский. Собр. соч., т. 2, М., 1958, стр. 501-502.

оценки ценностей под влиянием и новых представлений о профессии, и практического знакомства с различными, в том числе и теневыми сторонами профессиональной деятельности.

Весьма полезную роль при подведении итогов может сыграть фактор оценки профессионально-этических качеств студента, выявленных в ходе практики.

Для формирования профессиональных качеств специалиста как будущего организатора и руководителя коллектива важна система общественно-политической практики, которую, как показывают исследования, целесообразно, особенно на старших курсах, в максимальной степени приблизить к профессиональной деятельности. Это уже дело вузовской педагогики.

Все это, в свою очередь, поможет будущему специалисту активнее проявиться в профессиональных отношениях, успеть сказать свое слово, не превратившись до времени /если использовать образ Н.Акимова/ в юных охранителей устаревших традиций, в эпитонов с атрофированной фантазией, не растворившись в старом организме. Иначе говоря, это позволит ускорить процессы адаптации молодых специалистов в трудовых коллективах.

РОЛЬ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В СТАНОВЛЕНИИ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА

И.И. Лейман, М.Г. Лазар

Нравственное воспитание молодого поколения — неотъемлемая часть коммунистического воспитания. В своей речи на XVII Съезде комсомола Л.И. Брежнев отмечал: "Выполнение ленинского завета о воспитании у молодежи коммунистической морали приобретает в настоящее время особенно большое значение. Мы живем в эпоху развитого социализма, в эпоху строительства материально-технической базы коммунистического общества".¹ Это требование приобретает особую важность при рассмотрении процесса нравственного воспитания и подготовки кадров науки в высшей школе.

В СССР в настоящее время высшая школа выпускает около 630 тыс. специалистов, а в науке более 50% работников — это молодые люди до 30 лет. Наука в наши дни стала массовой профессией, причем за последнее десятилетие происходил экспоненциальный рост ее кадров: от 660 тыс. в 1966 г. до 712 тыс. человек в 1967 г. и более миллиона в настоящее время. Если же учесть всех людей, занятых в науке /обслуживающее звено, службу информации, управление наукой/, то их численность составит сейчас более 4,5 млн. человек. Прибавим к этому огромный отряд сегодняшних студентов, завтрашних молодых специалистов, из которых около 75–80% ориентированы на науку и прикладную науку² и таким образом получается, что более 6% самостоятельного населения занята в сфере науки.

С другой стороны, следует отметить, что лишь 3–5% выпуска отвечает требованиям, предъявляемым научным творчеством к личности.

¹ Л.И. Брежнев. Речь на XVII Съезде ВЛКСМ. М., Политиздат, 1974, стр. 21.

² По данным С.А. Кугеля ок. 80% закончивших технические

Количественный рост в настоящее время сопровождается усиленным интенсивным ростом кадров в науке, что связано тесным образом с ростом требований к моральному облику специалиста, особенно молодого поколения работников науки.

Подготовка молодого специалиста представляет собой сложный процесс передачи определенного минимума теоретических и практических знаний, выработки необходимых для трудовой деятельности навыков и умений. Этот процесс объединяет разные стороны деятельности: образование, воспитание, постоянное самообразование и самовоспитание.

Любая из этих форм предполагает наличие выработанной идеальной модели будущей профессии, с ее специфичными требованиями и умениями, необходимыми для отправления своей профессии. К ней относятся следующие аспекты:

- вуз, как правило, ориентирует своих выпускников на то, что по его окончании данный специалист становится в какой-то мере "командиром производства", человеком, который будет оперировать не только материальными ценностями, но и людьми /организатором производства, коллектива/. В отношении профессии ученого, надо отметить, что вуз нигде не готовит "ученого" как такового;

- становление молодого специалиста требует еще некоторого периода времени после окончания института, вуза, варьирующегося в зависимости от профессии от 1,5 года /в сфере материального производства/ до 5-7 лет /в сфере науки/, периода, связанного с адаптацией к специфике должности, профессии, к нормам отдельного коллектива;

- наконец, конкретная профессиональная деятельность предполагает овладеть искусством общения, руководства людьми, выработку определенных морально-психологических черт, качеств, культуры производства и профессиональной этики.

вузы Ленинграда направлены на исследовательскую и проектно-конструкторскую работу и ок. 70% опрошенных студентов последних курсов выразили желание заниматься научной деятельностью. См. С.А.Кутель. Экономические проблемы высшего и технического образования. В сб.: Науковедение, прогнозирование, информатика. Киев, 1970.

Наша задача состоит в том, чтобы показать, какую роль играют профессиональная этика и моральные нормы в процессе становления молодого специалиста в указанных аспектах. В основном мы рассмотрим поставленную проблему на примере молодых специалистов в сфере науки.³

Долгое время предметом спора был вопрос о том, необходимо ли существование профессиональной этики наряду с общими проблемами морали. Этот спор продолжается и по сей день. Дискуссия имеет два аспекта: а/ что понимать под самой профессиональной этикой? /т.е. нужна ли вообще она/, б/ нуждается ли каждая профессия в моральном кодексе?

В силу социально-политического и идейного единства нашего социалистического общества, в силу совпадения основных экономических, политических и культурных интересов всех классов и слоев населения, в СССР нет необходимости в том, чтобы каждый класс, тем более представители каждой профессии имели свою собственную мораль. Поведение всех членов советского общества регулируется общими принципами и нормами коммунистической морали.

Но с другой стороны, нельзя не видеть при этом, что эти общие принципы и нормы морали имеют свои характерные особенности проявления и регулирования поведения представителей разных профессий.

На наш взгляд, профессиональная этика и представляет собой отражение и конкретизацию основных принципов и норм коммунистической морали, их преломление через призму требований профессии.

Профессиональная этика — это система правил поведения, принципов и норм специалиста определенной профессии или определенного круга специальностей, без усвоения и соблюдения которых невозможно отправление им его служебных и трудовых функций.

³ См. об этом: И.И. Лейман, М.Г. Лазар, Г.Е. Полторанова. О нравственной и профессиональной социализации молодого специалиста /К вопросу о соотношении науки и морали/. В сб.: Молодежь. Образование, воспитание, профессиональная деятельность. Л., "Наука", 1973, стр. 113-122.

Что касается второго аспекта проблемы, то пока отметим, что моральный облик человека, обладающего твердыми моральными принципами и убеждениями имеет особый вес в тех профессиях, в которых характер межличностных отношений в рабочей группе имеет непосредственное влияние на результат труда, или в тех, в которых предметом труда является человек /система образования, воспитания, медицина, юридическая практика, спорт, наука/.

Это и объясняет тот факт, почему наиболее разработанными областями являются специфические вопросы врачебной, педагогической, спортивной этики и лишь в последнее время появились разработки типа "этики инженера" или "этики ученого"⁴.

Но здесь надо отметить сразу главный аспект проблемы: каждый молодой специалист, вступая на поприще трудовой деятельности, находит уже готовый, сформировавшийся трудовой коллектив, со своими традициями, морально-групповыми нормами, морально-психологическим климатом.

Коллектив - это не простая сумма людей, входящих в него, а сложное многостороннее образование.

Основой любого коллектива является разделение и кооперирование труда, закрепленное определенными административно-юридическими правилами и нормами, на основе которого возникает сложная система межличностных отношений. Наконец, коллектив характеризуется системой групповых норм поведения, образующих так называемый нравственно-психологический климат данного коллектива. Именно эти групповые ценности и нормы отличают один коллектив от другого, даже если по численности и характеру работы они одинаковы.

В профессиональной сфере групповые нормы и правила обычно имеют две сферы действия: в них входят прежде всего те правила, которые обусловлены профессиональной областью в целом и с незначительными вариациями присущи всем группам

4 См. С. Уткин. Моральный кодекс и профессиональная специфика морали, Ростов-на-Дону, 1964; В. Нестеров и др. Этика инженера, Свердловск, 1969; Н.Д. Носков, А.Ф. Титков. Этика руководителя /уч. пособие/. Ростов-на-Дону, 1972.

в этой сфере, во-вторых, те специфические нормативы, которые характерны лишь для данного коллектива. Важно отметить, что реально, на практике нормы функционируют на уровне межличностной неформальной структуры коллектива. Не отражаясь в групповом сознании и как идеализированный портрет коллектива, написанный его членами, они приобретают относительную самостоятельность, становясь чем-то внешним по отношению к группе в целом и каждому его члену. Эти нормы, ценности, "правила игры" превращаются в своего рода "знамя полка", выражающего его честь. Это знамя независимо от каждого в отдельности члена в том отношении, что приобретает характер традиции, общая, передается от поколения к поколению и может сохраниться, даже если произойдет смена всех лиц. Эти нормы и правила составляют нравственную основу научных школ, ассоциаций ученых, объединяющих несколько поколений исследователей. Такие школы возникают вокруг и на основе новых идей, методов и методик исследования, но скрепляются нравственными чертами и отношениями, заложенными еще родоначальником школы.⁵

Нравственно-психологический климат в науке тесно связан с профессиональным кодексом моральных норм, с научной этикой /правилами полемики, цитирования, принципами соавторства, взаимоотношений учителя и учеников, генераторов идей и разработчиков и т.п./.

В научном коллективе непрерывно возникают вопросы, имеющие нравственный аспект и их решение существенным образом влияет на единство и сплоченность коллектива. К этим вопросам относятся: I/ Правила полемики, так как наряду с общими для науки правилами существуют групповые эталоны - краткость или обстоятельность, жесткость или мягкость критики,

5 Научные школы лишь недавно стали объектом науковедческого анализа, хотя в мемуарной литературе и в историческо-научном плане проблема существовала давно. См.: Г. Кребс. Становление ученого. "Природа", № 3, 1969, стр. 53-59; статьи Н.Н. Семенова, П.К. Анохина, К.И. Скрябина в кн.: Наука сегодня, М., 1969; Особенно детально проблема классических и современных научных школ рассмотрена в кн.: К.А. Ланге. Организация управления научными исследованиями. Л., 1971.

организованность или стихийность, формализм или разговор по существу. 2/ Методы цитирования: они зависят от научной дисциплины, по крайней мере они различны в естественных и технических науках и в гуманитарных; цитировать можно с эмоционально-психологической окраской, придающей иронический, апологетический или сомневающийся оттенок; скрупулезно прятать мысль ссылками на литературный прецедент или вообще не ссылаться на предшественников и т.д. 3/ Принципы и нормы соавторства, ставшие сейчас чрезвычайно актуальными, так как коллективность работы подчас нивелирует индивидуальный вклад; соавторство для "проталкивания" статьи молодого специалиста, которое становится, к сожалению, иногда "злой необходимостью".⁶ 4/ Взаимоотношения учителя и ученика, "открывателя проблемы" и разработчика, научного сотрудника и лаборанта и т.п. К тому же, если несколько десятилетий назад становление молодого ученого принимало форму "ВУЗ - научный сотрудник", то в настоящее время преобладает форма "ВУЗ - лаборант - научный сотрудник", что в свою очередь порождает новые моральные проблемы во взаимоотношениях руководителя и молодого специалиста.

При всей пестроте форм и типов научной деятельности, типологии ученых и научных коллективов в научном исследовании есть ряд моментов, обязательных для любого научного работника, имеющих повышенную "нравственную нагрузку": выбор темы исследования, выбор методов, выполнение экспериментов и стандартов проверки, публикация результатов дискуссии.

Выбор всегда предполагает нравственный момент. Начинающий ученый поставлен перед необходимостью выбирать между объективной необходимостью концентрировать усилия молодежи на кардинальных вопросах науки, что требует мужества, увлеченности и многолетних усилий без отдачи и необходимости выбора "диссертационной" темы. "Научный карьеризм" возникает как при выборе темы, так и при дальнейшей ее разработке

6 См. ст. В. Переведенцева. - Коллективизм истинный и ложный. "Литературная газета", № 16, 19 апр. 1972 г.

или при выборе метода исследования и проверки /когда из того же стремления – а иногда и необходимости – быстрее "остепениться", пренебрегают достоверностью результатов, выбирая более "быстрые методы" компиляции, плагиата/.

Это и есть требование научной честности. Известный физик М.А. Леонтович писал: "Научная честность ... это не только чисто и добросовестно делать работу, публиковать то, что действительно сделано лично тобой, трезво оценивать результаты ... Наука прежде всего должна быть объективна. Она не станет поддаваться никаким внешним воздействиям, в том числе влиянию конъюнктуры" ⁷.

Такие черты личности как доброжелательное отношение к критике, добросовестность, бескорыстность, принципиальность, личная ответственность, умение вести себя приобретают особый вес в условиях научной деятельности. Это и объясняет тот ответ, полученный сотрудниками ИСИ АН СССР при опросе молодых сотрудников о качествах научного руководителя, в которых на первый план выступают именно моральные качества:

"1/ Высоконравственная личность: бескорыстен, сдержан, человечен по отношению к подчиненным, принципиален, искренен, прост с подчиненными, человек с высокими моральными качествами, тактичен, вежлив, ... должен обладать обычной и научной честностью, быть объективным, притягательным как личность..." ⁸ И далее "видимо, в таком акценте на этике ученого можно видеть остро актуальный характер этических, социально-психологических качеств и отношений для успешной работы коллектива" ⁹.

Остановимся на взаимоотношениях научных руководителей и молодежи. По нашим данным, в институтах АН СССР в Ленин-

7 А.М. Ливанова. Физика о физиках. М., 1968, стр. 208-209.

8 В.С. Красношпанова, Л.С. Хотин, К.И. Шилин. К классификации качеств научного руководителя. В сб.: "Проблемы деятельности ученого", Научный коллектив, вып. 4, Л., 1971, стр. 84.

9 Там же, стр. 185.

граде 73% аспирантов, стажеров, соискателей приходят в науку без четко сформулированной темы собственной работы. Выбор ее полностью ложится на плечи старших товарищей. Краткие сроки аспирантуры /3 года, из которых один уходит на сдачу кандидатского минимума/ часто порождают стремление выбрать заведомо "диссертабельную" тему. В этом вопросе очень многое зависит от научной, гражданской и нравственной позиции руководителя, от коллектива, от характера отношений людей в нем, от воспитательной работы общественных организаций.

С другой стороны, в науке часто приходится встречаться со случаями полного доверия, почти преклонения молодежи перед руководителем, особенно, если это человек таких нравственных и научных качеств как Курбатов, Орбалин, Ландау и др. При всей необходимости хороших отношений и уважения к авторитету шефа подобные ситуации не всегда полезны. Они могут породить слепое преклонение, конформизм, вообще противопоказанные науке. Нильс Бор отмечал, что воспитывать молодежь ему помогал юмор, который позволял отнестись к авторитетам с уважением, но без преклонения. Один из крупных ленинградских ученых выразил ту же мысль словами, что в нравственную задачу любого руководителя входит борьба с собственным культом личности. Ибо без этого не воспитаешь самостоятельного мыслящего ученого, способного принять эстафету познания.

Субординация и иерархия в науке необходимы, но они не должны заслонять собой равенства всех ученых, независимо от их знаний и занимаемых постов, перед научной истиной, т.е. в решении сугубо научных вопросов.

Как и в любых других коллективах, в научных группах и лабораториях подчас возникают социальные напряжения и нравственно-психологические конфликты. Конкретный анализ показывает, что самые "простые" конфликты внутри коллектива приводят к резкому снижению производительности труда, а иногда и к полной невозможности научного творчества. Обеспечение благоприятных условий, преодоление конфликтных си-

туаций требуют не только интуитивных способностей того или иного руководителя, но и серьезных психологических и социологических исследований.

Проведенные нами исследования конфликтных ситуаций в научно-исследовательских учреждениях Ленинграда в течение ряда лет, начиная с 1964 г., методами интервью и анализов документов позволяют разделить все причины конфликтов на три большие группы: 1/ психологическая несовместимость, вызванная чертами характера, невоспитанностью, неприязнью друг к другу. Психологи утверждают, что лишь от преодоления подобных напряжений производительность труда может колебаться в пределах 18%. 2/ Конфликты, порожденные неумением руководителя осуществлять научное руководство, именно руководить, а не командовать, что недопустимо в науке, или научными разногласиями между ним и сотрудником коллектива. 3/ Напряжения, порожденные недостатками в организации труда, т.е. конфликты из-за рабочего места, распорядка работы, очередности работы на установке и т.п.

Одной из форм превращения конгломерата ученых в подлинный коллектив, т.е. в органическое единство, подчиненное единой функциональной цели, является внутрилабораторное свободное обсуждение методов работы, полученных результатов, литературных данных и т.п. Достаточно вспомнить при этом знаменитые павловские "среды" или "вторники" академика Капицы. О таких же принципах коллективной работы у Н.Бора пишет Р.Кунг в книге "Ярче тысячи солнц". Подобные традиции, к сожалению, не всюду внедрены или же осуществляются слишком формально. В то же время только они способны "материализовать" коллективную мысль и стать лучшей академией творческого роста научных сотрудников. Неформальный характер обсуждения любых проблем — от планов работы до обсуждения прочитанной литературы — совершенно необходимый атрибут научного творчества.

Отмеченные выше формы этики ученого приобретают особый вес при становлении молодого специалиста — ученого, в зависимости от морально-психологической структуры данного коллектива.

Освоение сложного и подчас противоречивого комплекса нравственных норм, ценностей и установок — длительный процесс, выступающий одной из граней профессиональной социализации.

Профессиональная социализация проходит ряд стадий, этапов, достаточно рельефно отделенных один от другого и проходящихся на различные институты общества: семью, социальную среду, школу, вуз и, наконец, собственно научный коллектив. В социальной психологии принято различать следующие этапы и формы социализации: 1/ формирование представлений о профессиях/начинается в детстве и закрепляется в процессе обучения в школе и вузе/; 2/ подготовка /обучение/ к профессиональной деятельности в конкретной сфере /вуз, работа в СНО, практика в НИИ и т.п./; 3/ освоение профессиональной ролевой позиции, овладение ролью и формирование ролевого статуса в процессе начавшейся трудовой деятельности в научном коллективе 10.

Последняя стадия в определенном смысле является важнейшей. В настоящее время ощущается определенный разрыв между уровнем высшей школы и требованиями переднего фронта науки, к тому же высшая школа лишь знакомит студентов с элементарными навыками научной работы /лабораторные занятия, курсовые и дипломные работы/, не давая в полном объеме представлений о современной науке, ее техническом оснащении, богатстве методических приемов в арсенале исследований; не дает представлений и о социальной структуре научного коллектива, системе отношений и структуре ролей. Со всем этим молодому специалисту приходится и осваиваться лишь попав на практическую работу. Этим и определяется роль коллектива в профессиональной и нравственной социализации ученого.

Наконец, последний аспект нравственного воспитания молодых ученых касается выработки высокой нравственной ответ-

10 Т. С. Бодня. Процесс становления молодого специалиста в научном коллективе. В сб.: Молодежь: образование, воспитание, профессиональная деятельность. Л., "Наука", 1972.

ответственности и гражданской смелости отстаивать свои идеи, свою позицию.

Особый смысл нравственная ответственность специалиста приобретает на уровне отдельного научного коллектива, будучи связана с эффективностью работы коллектива, с качеством научной продукции, с успешным ростом молодого пополнения в науке. На этом уровне она выступает как важнейший элемент нравственного и коммунистического воспитания молодого поколения ученых, формирования таких важнейших моральных качеств исследователя как честность, незаинтересованность /бескорыстие/, принципиальность, преданность науке и др.

Отмеченные нами аспекты формирования нравственных коммунистических черт у молодого поколения исследователей неразрывно связаны с процессом обучения и воспитания студентов в высшей школе. Причем речь идет не только об узкой или широкой профессиональной специализации /вопросе самом по себе спорном/, но об освоении тех знаний и умений нравственного порядка, которые сделают более коротким и безболезненным сам процесс "вхождения" в науку, в новый профессиональный коллектив.

Преподавание общественных дисциплин, марксистско-ленинской этики — один из путей нравственного воспитания. Но и здесь надо отметить два крупных недостатка:

а/ преподавание этики введено лишь в некоторых вузах страны /преимущественно в гуманитарных/;

б/ даже там, где читаются такие курсы, не всегда читаются интересно, вызывая скорее обратную реакцию, угасание интереса к актуальным проблемам марксистской этики. К тому же при этом редко учитывается специфика будущей профессии, то, чтобы этот курс был действительно полезным и стал курсом по профессиональной этике.

Здесь сказывается отсутствие высококвалифицированных преподавателей-этиков, особенно в периферийных вузах страны.

На подготовке студентов к особенностям будущей профессии ученого сказывается и отсутствие регулярных контактов между научно-исследовательскими институтами и вузами, как

по линии преподавания, подготовки, так и по линии отбора молодых кадров науки.

Особую роль должны сыграть студенческие исследовательские кружки и комсомол, преподаватели, вся атмосфера студенческой среды.

Указанные аспекты нравственного воспитания студенческой молодежи и молодых специалистов в науке позволяют делать вывод о растущей роли нравственных начал в жизнедеятельности научной среды как реальных рычагов регуляции деятельности отдельных научных коллективов, повышении их эффективности и дееспособности.

ОБЩЕСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ВУЗЕ КАК ФАКТОР ПОЛИТИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Н.Э.Майн, В.Г.Мордкович

Цели коммунистического строительства, задачи дальнейшего развития страны требуют от высшей школы подготовки специалистов, которые обладали бы не только глубокими профессиональными знаниями, но и навыками организаторов трудовых коллективов, политических воспитателей трудящихся, идейных наставников молодежи.

Многое зависит и от того, какой педагог придет в школу.

Эффективность политико-воспитательного воздействия на ученика во многом определяется уровнем развития личности педагога, его положительным примером. А это не может быть следствием одних лишь профессиональных знаний. От идейности и убежденности педагога во многом зависит формирование общественно-политической активности школьников: нельзя научить другого тому, чего не знаешь сам, привить качества, которые у тебя отсутствуют. Это, в свою очередь, ставит на повестку дня вопрос о роли вуза в формировании личности молодого специалиста, в привитии ему навыков и умений соответствующей работы с учениками.

Рассмотрим некоторые аспекты указанной проблемы.

I. Показатель участия студентов ЧПИ в общественно-политической деятельности довольно высок - 70 %. В процентах поведения студентов было выделено три уровня: "высокий", "средний", "ниже среднего". Первые два объединяют студентов, принимающих участие в практической общественно-политической деятельности, но различающихся по качественным и количественным характеристикам участия.

Студенты, чье поведение в сфере общественно-политических отношений отнесено к "высокому" уровню активности, обладают сформированным ценностным отношением к данному виду деятельности, затрачивают на нее не менее трех часов в неделю, проявляют инициативу при выполнении порученного де-

ла и занимается общественной работой достаточно систематически - 34 % исследуемого массива.

"Средним" уровнем активности обладают студенты, хотя и участвующие в практической общественно-политической деятельности и включающие ее в систему ценностей, практическое поведение которых обладает, однако, пониженными качественными и количественными характеристиками (т.е. отличается меньшей систематичностью при выполнении поручений, меньшей инициативностью и существенно меньшими затратами времени) - 36 % исследуемого массива.

К уровню активности, названному "ниже среднего", относятся студенты, не участвующие в практической общественно-политической деятельности, хотя большинство их и обладает достаточно ясным пониманием необходимости и полезности данной деятельности для себя и для общества. Участие этой категории студентов в общественной жизни ограничивается потреблением социально-политической информации и более или менее активным участием в выработке, обсуждении и принятии решений на собраниях. Доля данной группы в составе студентов вуза - 30 %.

II. Годы обучения в вузе - не только период приобретения общих и специальных знаний. Студент педагогического института, будущий учитель должен приобрести за это время целый ряд умений и навыков по организации жизни школьного коллектива, по проведению различных пионерских и комсомольских мероприятий, должен уметь применять эти знания и умения на практике. Достижению этой цели служат педагогическая практика студентов в школе, различные кружки по интересам, организованные в подшефных школах и дворовых клубах, работа в качестве пионервожатых и многое другое. Не секрет, однако, что есть немалое число студентов, не проявляющих должного понимания важности этих и других форм приобретения навыков организации педагогической работы в школе.

Материалы исследования позволяют проследить достаточно четкую зависимость между общественно-политической активностью студента и той работой в школе, которую он проводит.

Так, 66 % молодых учителей, обладавших во время учебы "высоким" уровнем активности, ответили, что они работали с пионерами регулярно в течение всего учебного года, что им самим неоднократно приходилось за время учебы в вузе проводить пионерские сборы, слеты, занятия в школе пионерского актива, помогать в выпуске стенной газеты, разучивать с ребятами пионерские песни, танцы, проводить читательские конференции, организовывать туристские вылазки. Среди тех, кто находится на "среднем" уровне активности, подобными навыками обладают 55 % студентов, а на уровне "ниже среднего" - 50 %.

Чем пассивнее в общественно-политической жизни сам студент, тем ограниченнее, как правило, и объем его связей со школой. Так, если из числа студентов с "высоким" уровнем активности недостаточную в этом плане подготовку имеет каждый пятый студент, то среди тех, чье общественно-политическое поведение "ниже среднего", каждый третий студент работает с детьми "эпизодически", "от случая к случаю", "только во время летней практики" и т.д., и не имеет необходимого опыта в организации школьных мероприятий.

III. Чрезвычайно интересный материал дает сравнение общественно-политического поведения студентов и молодых учителей. Данные проведенных исследований еще раз подтверждают мысль о преемственности, о том, какую огромную роль для последующей жизни учителя играет формирование общественно-политической активности личности в студенческие годы.

Разумеется, полного совпадения общественно-политического статуса каждого специалиста в вузе и после его окончания ожидать не следует, однако, вероятность сохранения прежнего типа поведения остается достаточно большой. Студенты с "высоким" уровнем активности демонстрируют "высокий" уровень в школе в 53 % случаев; со "средним" уровнем - в 39 % случаев, а с уровнем "ниже среднего" - в 30 % случаев. И наоборот: если из тех, кто имел в студенческие годы "высокий" тип общественно-политического поведения, не участвуют в общественной работе 29 % молодых учителей (т.е. перешли на уровень "ниже среднего"), то из тех, кто был на

"среднем" уровне, не участвуют уже 40 %, а из тех, кто имел уровень "ниже среднего" - 57 %.

Иными словами, вероятность сохранения прежнего типа общественно-политического поведения превышает 50 % как в случае высоких, так (и даже в большей мере) в случае низких характеристик активности.

Не останавливаясь подробно на вопросе о причинах, обуславливающих в ряде случаев понижение общественно-политического статуса учителя, заметим только, что речь здесь идет о молодом специалисте, лишь недавно начавшем трудовую жизнь, оказавшемся не только в новой роли, но и на новом месте, часто в иных, непривычных условиях жизни. Понятно поэтому, что в качестве наиболее часто приводимых причин неучастия мы находим ссылку на небольшой срок работы, на отсутствие времени из-за загруженности работой и на изменившиеся семейные обстоятельства (появление ребенка, например). Совершенно очевидно, что многие из этих причин носят временный, ситуативный характер и не могут препятствовать тому, чтобы молодой учитель, имеющий опыт и навыки общественной работы, активно включился в дальнейшем в этот вид деятельности.

Интересно также, что в практическую общественно-политическую деятельность включается после окончания вуза почти половина (43 %) тех студентов, чье поведение в сфере общественно-политического отношения характеризовалось нами "ниже среднего" уровня. Большинство из них (73,0 %) согласились выполнять то общественное поручение, которое им было предложено на новом месте, а 10 % даже сами выбрали себе поручение. Причем половина присутствовавших к общественной работе мотивировали свое решение тем, что участие в делах коллектива "расширяет круг общения", "помогает быстрее освоиться в коллективе, найти контакт с людьми".

IV. Работа по повышению общественно-политической активности школьников, по формированию у них коммунистического мировоззрения и навыков управления делами коллектива - важнейшая часть педагогической деятельности учителя.

Материалы исследований показывают, что существует определенная корреляция между тем, каков общественно-политический статус студента, а затем молодого учителя, и тем, насколько активно и осознанно проводит он работу по развитию общественно-политической активности своих учеников. Посмотрим, как зависит работа по политическому воспитанию учащихся от того, какова активность будущего учителя.

63 % студентов, обладающих "высоким" уровнем активности, проводят в дальнейшем эффективную и целенаправленную работу со школьниками. Они полностью осведомлены о том, каково состояние дел в классной и школьной комсомольской и пионерской организациях, знают, в какой конкретно помощи нуждаются школьные активисты, имеют план работы в этом направлении, и представляют себе, какие именно обстоятельства влияют на степень развития активности их подопечных. 15 % студентов, имевших высокий уровень активности, проводят среднюю по степени эффективности работу, а 22 % работают в этом смысле неудовлетворительно.

Среди студентов "среднего" уровня активности показатели эффективности работы со школьниками менее оптимальны (соответственно 55 %, 18 %, 27 %).

Студенты, не участвующие в практической общественно-политической деятельности (тип поведения "ниже среднего") только в 47 % случаев смогут в будущем эффективно руководить общественной работой учащихся. В 17 % случаев их деятельность может быть названа среднеэффективной, и в 36 % случаев - неудовлетворительной.

Приведенные примеры, а число их может быть значительно увеличено, убедительно свидетельствуют о том, какое сильное и прямое влияние оказывает уровень развития общественно-политической активности студента на дальнейшее поведение его в сфере общественно-политических отношений, как долго сопровождает он молодого специалиста в самостоятельной жизни. Не может быть двух мнений относительно того, насколько важно грамотное руководство процессом развития общественно-политической активности школьников, как велика роль педагога в подборе, распределении, усложнении поруче-

ний, в деле корректирования влияния родителей на общественную активность детей. Здесь нравственные качества учителя, его личный положительный пример прямо определяют успех дела. Работа преподавательского коллектива и общественных организаций института по развитию и формированию общественно-политической активности студентов должна вестись с полным пониманием того, что она отвечает не только запросам сегодняшнего дня, но и является работой на перспективу.

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ СТУДЕНТОВ

В.А.Правоторов

Профессиональные интересы являются одним из действительных внутренних побудителей трудовой активности личности, собственно, это есть одна из форм стремления личности реализовать себя, "дать себе объективность", "выполнить себя"¹. В них находит свое выражение отношение человека к труду как первой жизненной потребности, превращение его труда в источник радости, в высшее из известных нам наслаждений². В условиях строящегося коммунизма целенаправленное формирование профессиональных интересов личности становится одним из важнейших аспектов воспитания нового человека.

Особое значение приобретает формирование профессиональных интересов у студенческой молодежи. От современного специалиста требуются не только глубокие профессиональные знания, но и его высокая профессиональная активность, творческое горение, увлеченность своим делом. Знания сами по себе, без внутреннего стремления специалиста реализовать эти знания на практике, "опредметить" их, могут остаться в нем, по словам В.Г. Белинского, "мертвым капиталом". Надо сказать, что проблеме формирования профессиональных интересов как одной из существенно важных внутренних предпосылок трудовой активности личности, не придается должного значения. Обычно трудовую активность связывают исключительно с моральными стимулами к труду, особенно тогда, когда речь заходит о формировании коммунистического отношения к труду. В нашей литературе, например, четко прослеживается тенденция свести эту проблему к чисто морально-этической проблеме. Как справедливо подчеркивает Р.И. Косолапов, "наблюдается, можно сказать, "этизация" проблемы воспитания коммунистического отношения к труду."³ Критикуя эту тенденцию, Г.С. Батищев назвал ее "моральной иллюзией"⁴.

¹ В.И. Ленин. Философские тетради. М. 1965, стр. 194.

² К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 2, стр. 351.

³ Р.И. Косолапов. Коммунистический труд: природа и стимулы. М. 1968.

⁴ См. Доклады Академии педагогических наук РСФСР. 1962, № 2, стр. 23.

В.И. Ленин под коммунистическим трудом понимал прежде всего бесплатный труд, труд без расчета на вознаграждение,⁵ труд, осознанный как общественная необходимость.⁶ Эти слова В.И. Ленина цитируются многими авторами, обосновывающими мысль, что коммунистический труд — это труд, побуждаемый исключительно моральными мотивами, высокой сознательностью людей. Однако, говоря о коммунистическом труде, В.И. Ленин неоднократно подчеркивал, что этот труд будет побуждаться и личными интересами к познанию, общению, созиданию, что это будет труд — призвание, труд — потребность человеческого бытия.⁷ С превращением труда в коммунистический, материальные стимулы не исчезнут вообще как таковые, а перенесутся в другую сферу — в сферу самого труда, то есть само функциональное содержание труда, сам процесс труда станет стимулом к труду. Отсюда следует, что формирование сознательного отношения к труду должно тесно увязываться с развитием профессиональных интересов личности, эти два аспекта воспитания должны решаться в органическом единстве.

Исследования показывают, например, что трудовые идеалы студента и его профессиональные интересы находятся в теснейшей взаимосвязи. Развиваясь в единстве, взаимообогащая и стимулируя друг друга, они образуют один из наиболее действенных побудителей учебной и научной деятельности студента. Причем выяснилось, что каждый в отдельности, один без другого, как идеал так и профессиональный интерес обладают меньшей побудительной силой, нежели их единство. Профессиональный интерес без идеала — односторонен, малоустойчив, непоследователен, идеал без интереса — не жизненен, не практичен, бездейственен.

Профессиональный интерес — это активная избирательная направленность личности на тот или иной вид специфической деятельности, социально фиксируемый в конкретной профессии. Профессиональный интерес не есть чисто эмоциональная направленность, склонность к определенной деятельности, в социологическом смысле это есть активно-деятельное стремление к самореализации, к самоутверждению в определенном виде труда. Это

⁵ В.И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 39, стр. 360.

⁶ В.И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 40, стр. 315.

⁷ В.И. Ленин. Там же.

стремление выступает как специфический способ выражения личностью целой системы ее социально-психологических особенностей: способностей, склонностей, профессиональных задатков, эмоциональных свойств, моральных и собственно социальных качеств.

Профессии в современных условиях отличаются не только по функциональному содержанию труда, но и по уровню материального вознаграждения, престижу в обществе и т.д. Это обуславливает некоторую противоречивость в формировании профессиональных интересов. Находясь в неразрывном единстве, эти стороны профессии так или иначе влияют на избирательную направленность, они как бы вливаются в интерес личности к самому содержанию труда. Это влияние заметно оказывается на стадии зарождения профессионального интереса, когда молодежь еще не сталкивается с практической деятельностью. Особенно это характерно для профессий, требующих высшего образования.

Изучение динамики профессионального интереса студента, на наш взгляд, требует разграничения таких понятий как "интерес к профессии" и "профессиональный интерес". Интерес к профессии - это избирательная направленность личности на профессию как социально-профессиональную роль. Профессия в данном случае воспринимается личностью как совокупность всех ее внешних стимулов, она как бы абстрагируется от подробностей самого процесса труда. В интересе к профессии находят свое выражение поверхностные знания и наиболее общие ценностные ориентации молодежи в сфере профессиональной деятельности. Профессиональный интерес - это избирательная направленность личности непосредственно на сам процесс труда. Рамки избирательной направленности как бы сужаются и она выступает уже как деятельное стремление личности к приобретению профессиональных знаний и навыков, стремление к творчеству, к выражению своих способностей, задатков и т.д.

Многочисленные исследования профессиональной направленности абитуриентов и студентов разных курсов позволили установить, что в ходе развития этой направленности на этапе

абитуриент - студент - старшекурсник вскрывается целый ряд противоречий, связанных с необоснованностью выбора профессии. Основанием этому служит более подробное знакомство студента с избранной профессией. Приобретая специальные знания, умения и навыки студент апробирует свои опоспособности, склонности и задатки, обнаруживает их соответствие или несоответствие избранному профилю профессиональной деятельности, более подробно знакомится с реальными перспективами профессии, соотносит их с ранее сложившимися ценностными ориентациями и т.д. Избирательная направленность на профессию на этом этапе конкретизируется, "заземляется", если так можно сказать. В исследовании зарегистрирован определенный упад избирательной направленности студентов на профессию. Число разочарованных избранной профессией, например, постепенно возрастает к старшим курсам. На вопрос "Избрали бы Вы эту профессию опять, если бы Вам вновь пришлось поступать в вуз" отрицательные ответы студентов распределились следующим образом:

в %

	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
Не избрали бы эту профессию	10,9	17,6	21,5	24,4	27,8

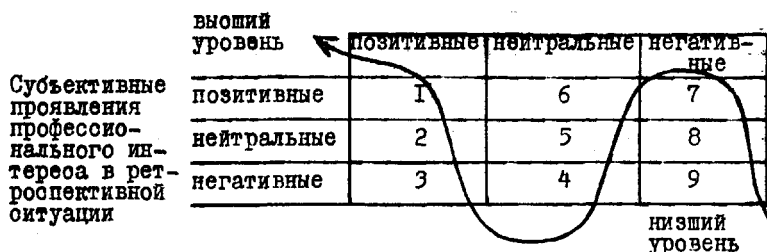
Эти данные подтверждаются материалами исследований, проведенными социологами и в других городах, в частности, ленинградскими социологами /из числа опрошенных студентов 4-х вузов повторили бы свой выбор: на I-ом курсе 71,4 %, на 5-ом - 56,4 %; категорически нет: на I-ом курсе 8,9 %, на 5-ом - 25,6 %/⁸. Часть студентов, напротив, придя в вуз с безразличным отношением к избранной профессии, в процессе активного присвоения профессионального опыта серьезно увлекаются ею, находят в ней свое призвание.

Таким образом, в процессе последовательного освоения профессии, постепенного углубления в нее протекают серьезные изменения в отношении студента к ней. Измерение профессиональной направленности студентов и задачи воспитательной работы в вузе. В сб.: "Студент в учебном процессе", Каунас, 1973, стр. 313.

сионального интереса требует разработки такой шкалы, которая давала бы возможность зафиксировать его изменение на определенном отрезке времени, зафиксировать направление этого изменения.

Субъективную сторону избирательной направленности студента на профессию в каждый данный момент можно зафиксировать по таким проявлениям, как удовлетворенность выбором профессии, оценкам привлекательности избранного профиля деятельности, мотивам избирательного отношения к профессии и т.д. Однако эти показатели сами по себе, т.е. как моментальный снимок, не дадут нам очень важной информации - тенденции развития профессионального интереса, направления этого развития. Относительно невысокая удовлетворенность студента выбором профессии; например, может отражать или момент зарождения интереса, или, наоборот, момент его угасания. Для того, чтобы зафиксировать это направление, необходима информация о предшествующем состоянии профессионального интереса, которая может быть получена или в ретроспективной ситуации или путем повторного среза проявления интереса студента через определенный промежуток времени. Показатели срезов в двух "точках" движения профессионального интереса, естественно, могут быть разными, в той или иной комбинации они дадут разные уровни и направления развития профессионального интереса студента. В нашем исследовании эти показатели мы комбинировали следующим образом:

Субъективные проявления профессионального интереса студента в данный момент.



Таким образом, мы имеем 9 разных уровней профессионального интереса: к высшему относится первый – устойчивая позитивная направленность, низшим в данном случае будет девятый – устойчивая негативная направленность, остальные будут составлять промежуточные уровни. Если учесть, что учеба это процесс последовательного освоения профессии, постепенного углубления в нее студента, то устойчивость позитивной направленности, характеризующая первый уровень профессионального интереса, по существу отражает движение интереса от нижней формы /интереса к профессии/ к высшей /профессиональному интересу/. Следующие за высшим второй и третий уровни по сути дела отражают ту же тенденцию и в этом смысле их можно объединить. Последние три уровня отражают обратное направление изменения интереса, их тоже можно объединить в один уровень. В результате мы получаем 5 уровней профессионального интереса, которые можно принять за интервалы шкалы, позволяющей количественно измерить субъективную сторону интереса.

Однако субъективные показатели не дают нам исчерпывающей информации о состоянии профессионального интереса как активно-деятельной направленности студента на профессию, для этого необходимо учитывать объективные проявления этой направленности. Объективная сторона интереса фиксировалась по таким показателям: успеваемость, время, затрачиваемое на самостоятельную работу, участие в научной работе и др. Упорядочив их в соответствующие уровни и комбинируя с пятью уровнями интереса по субъективным показателям, мы получим шкалу, дающую возможность измерить профессиональный интерес студента в единстве его субъективных и объективных проявлений.

Пробные исследования показали, что применение этой шкалы в изучении профессиональных интересов студентов имеет несомненные преимущества, ибо дает возможность привлечь некоторые математические методы. Получены, например, интересные данные о характере влияния факторов, определивших выбор профессии, на последующее развитие профессионального инте-

реса студентов, в частности таких как семейные традиции, знакомства и встречи с людьми избранной профессии, советы учителей, друзей, знакомых, кинофильмы, книги, настоящие родители и т.д. Значимость этих факторов оценивалась студентами по пятибалльной системе. Теснота связи этих оценок с уровнями профессионального интереса, зафиксированного по шкале, получилась такой /по коэффициенту Спирмана/: советы учителей $r = +1,00$, знакомство и встречи с людьми избранной профессии $r = +0,90$, кинофильмы, книги, выставки и т.д. $r = +0,90$, семейные традиции $r = +0,80$, советы товарищей и друзей $r = -0,30$, предполагался небольшой конкурс $r = -0,10$, настоящие родители $r = 0,40$ и т.д. Как видим, наиболее "квалифицированным" влиянием оказались советы учителей, знакомства и встречи с людьми избранной профессии, семейные традиции /к сожалению, значимость этих факторов при выборе профессии оценивается студентами сравнительно ниже, в ряду всех факторов они занимают 7, 4, 8 места/.

Данная шкала позволяет изучить влияние самых разнообразных факторов на процесс развития профессиональных интересов студентов.

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ХАРАКТЕРИСТИК ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В СОЦИОЛОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

П.О.Кенкманн

Широкое применение для управления формированием мировоззрения молодого поколения результатов социологических исследований предъявляет возрастающие требования к тематике, обоснованности выводов и другим характеристикам этих исследований. В связи с этим встает ряд сложных методологических проблем конкретного социологического исследования.

Из всех традиционных областей марксистско-ленинских социологических исследований проблемы формирования мировоззрения наиболее тесно связаны с исследовательской работой в области личности и ее становления¹. В свете вышеотмеченных требований представляется, что при планировании таких исследований немалое значение приобретает определение подхода к формированию личности, применяемого в том или ином случае.

В настоящей статье мы и постараемся, основываясь на опыте марксистских исследований наметить основные направления исследований в области становления личности и ее мировоззренческих представлений.

Общий методологический подход, разрабатываемый на основе адекватного познания процесса становления личности в данных социальных условиях определяет кроме общего подхода и более конкретные процедуры эмпирического исследования. Это происходит как через определение организации присваиваемой личностью социальной информации в структуре общества, так и через создание определенного образа человека, из которого исходит социолог при разработке процедур анализа

¹ О проблемах конкретного исследования мировоззрения личности см. статью М. Х. Титма в настоящем сборнике.

личности².

Социологический анализ формирования личности в конкретных социальных условиях может иметь в принципе два направления. Он может быть направлен или на личность как продукт процесса становления, или же на сам процесс. Такое разделение³/последовательно оно может быть проведено, разумеется, лишь в абстракции/ правомерно и целесообразно. Оно позволяет, в частности, систематизировать проводимые исследования и вывести их основные направления.

Если попытаться определить в самых общих чертах направления исследований личности как результата процесса присвоения социальной информации, то в качестве одного из них выступает анализ структур личности - с одной стороны, как определенного психического образования, и, с другой - как социально типического⁴.

В советской социологии изучаются отдельные социальные компоненты личности. Среди них выделяется анализ определенных черт личности - таких как новое отношение к труду, коллективизм, патриотизм и интернационализм, социальная активность и др.⁵.

Исследовательским аспектом, который особенно в последнее время все шире привлекает внимание социологов является: В.Г. Афанасьев. Человек как предмет познания. Л., ЛГУ, 1969; Г.М. Андреева. Образ человека и выбор гипотез в социальном исследовании. - Социология и идеология. М., 1969; Н.Ф. Наумова. Проблема человека в социологии. - "Вопросы философии", 1971, № 7; Е.В. Осипова. Некоторые проблемы теории личности. - Социальные исследования. Выпуск 3. Проблемы труда и личности, М., 1970.

3 Ср. Личность в социологии. - Философская энциклопедия. Гл. ред. Ф.В. Константинов. т.3. М., 1966.

4 См. разные точки зрения: Я. Шепанский. Элементарные понятия социологии. М., 1969, гл.У; В.П. Тугаринов. Марксистская теория личности на настоящем этапе. - Философские науки, 1971, №4; М.С. Каган. К построению философской теории личности. - Философские науки, 1971, №6; К.К. Платонов. О системе психологии. М., 1972, гл.4, а также статьи в: Проблемы личности. Материалы симпозиума. т.1. 2. М., 1970.

5 См. такие работы как: Коммунизм и личность. М., 1964; Строительство коммунизма и духовный мир человека. М., 1966; Коммунизм и социальный прогресс. Л., 1973, гл. IV; Пути формирования социальной активности личности при социализме. М., 1972, а также работы по отдельным характеристикам личности в таком плане.

ляется анализ определенных компонентов личности как критериев поведения. Актуализация данного аспекта связана с развитием социалистического общества, изменением положения личности в системе общественных отношений. Значение субъективной регуляции поведения повышается в результате роста реальной свободы личности, повышения роли ее активности. Быстрое развитие материальных и социально-политических условий деятельности людей в некоторых случаях приводит к несоответствию между этими возможностями и развитостью субъективных критериев их использования. Кроме того, необходимость анализа внутренних критериев поведения личности вытекает из хода идеологической борьбы, которая в настоящее время все больше направлена на проблемы индивида и ее личной жизни.

В качестве таких критериев выступают прежде всего жизненные планы, которые больше исследованы по отношению к образованию и профессиональной деятельности ⁶. Интенсивно исследуются также более конкретные ценностные представления, регулирующие поведение молодежи в области образования и профессионального самоопределения: ценности профессии и образования, престиж и привлекательность профессий и т.п. ⁷. Более обобщенным компонентом личности, рассматриваемым в этой связи являются ценностные ориентации ⁸.

Кроме данного регулятивного аспекта ценностные компоненты личности анализируются еще исходя из других аспектов и сфер. Одними из более исследованных являются, например, ценности культуры ⁹.

⁶ См. Жизненные планы молодежи. Свердловск, 1966.

⁷ К этой области относятся многочисленные исследования по социологическим проблемам труда и образования. Среди них выделяются исследовательские проекты В.Н.Шубкина и В.А. Ядова.

⁸ См. В.В.Водзинская. Понятия установки, отношения и ценностной ориентации в социологическом исследовании. - "Философские науки", 1968, № 2.

⁹ См. Проблемы духовной жизни рабочего класса СССР. Свердловск, 1970; Духовный мир советского рабочего. М., 1972 и др. работы.

Мы ограничиваемся этими общими указаниями на некоторые направления исследовательской работы в данной области. От этого аспекта исследования становления личности мы теперь переходим к рассмотрению специфических проблем массового эмпирического анализа формирования личности в аспекте процесса присвоения социальной информации становящейся личностью.

Реально процесс формирования личности в конкретных социальных условиях может быть охвачен под тремя ракурсами. Первый из них - изучение институтов, передающих социальную информацию, второй - анализ жизненных путей /социальной ретроспективы/; и третий - рассмотрение социальных позиций как интегральных характеристик процесса формирования личности. Эти подходы, разумеется, тесно связаны между собой, но для методологического анализа их разделение представляется целесообразным и обоснованным.

Первый подход направлен на выявление роли тех социальных институтов, которые участвуют в процессе становления личности. При подходе к становлению личности как процессу социализации для их обозначения применяется понятие агента социализации.

В качестве первого социального фактора, воздействующего на личность, выступает социальная структура, влияние которой конкретизируется в первую очередь через семью. Последняя и выступает чаще всего объектом анализа, особенно если речь идет о первом этапе формирования личности - детстве. При такой характеристике семьи возможен подход с двух сторон: Во-первых, функционирование семьи как агента передачи социальной информации определяется ее местом в более широком социальном окружении /социальной макросреде/. Характеристикой позиции семьи, а также всей социальной ситуации формирования личности выступает ее место в социальной, территориальной, профессиональной, этнической структуре общества. Первостепенное значение здесь имеет социально-профессиональная характеристика.

Из внутрисемейных факторов существенное влияние на

становление личности оказывают композиция семьи, а также ее эмоциональная атмосфера¹⁰. Влияние внутрисемейных факторов очень индивидуализировано, оно трудно поддается характеристике через ограниченное количество признаков. Поэтому в таком исследовании можно фиксировать влияние на формирование личности лишь в некоторых весьма общих чертах, выводя факторы, значение которых показано в специальных исследованиях. К примеру, в качестве характеристик композиции семьи чаще всего анализируются наличие обоих родителей, братьев или сестер, а также принадлежность к семье представителей третьего поколения - прапродителей.

С семьей связана следующая группа институтов передачи социальной информации - общественные институты воспитания и образования. При их анализе выделяется два плана в их функционировании. Во-первых, они выполняют данную функцию через сознательные воспитательные воздействия работающих в них людей. Во вторых, эти институты создают основу для функционирования ряда других социальных институтов, которые также участвуют в формировании личности. Последние могут быть как институционализированными /ученические коллективы, общественные организации учащейся молодежи/, так и неинституционализированными, из которых наибольшее внимание привлекают в настоящее время разные группы сверстников, играющие возрастающую роль на самых первых стадиях становления личности.

Концентрация молодежи в учреждениях образования и их длительное пребывание там в условиях относительно ослабившихся контактов с представителями старшего поколения - основа формирования специфической среды деятельности молодежи, называемой молодежными субкультурами. В буржуазной /в особенности американской/ социологии этому явлению посвящена обширная литература. Внимание к молодежным субкультурам обусловлено, в частности, тем, что усваиваемые в них нормы и ценности часто вступают в противоречие с общепризнанной и социально санкционируемой системой норм поведения. В со-
10 Об определении эмоциональной атмосферы семьи см. E.E. Maccoby. The Choice of Variables in the Study of Socialization. - E.S. Dager (ed.). Socialization Process, Product, and Change. Chicago: Markham, 1971.

пциалистическом обществе соответствующие явления имеют другую природу, но их анализ с точки зрения их роли в становлении личности /а отсюда и в достижении гомогенности общества/, несомненно, заслуживает внимания. Эмпирический анализ такого весьма аморфного социального явления представляет большую трудность, чем изучение других институтов с более определенной структурой, анализ влияния которых на личность является в марксистской общественной науке уже традиционным (например, исследование роли коллективов учащихся в педагогике).

В социологических исследованиях, направленных на определение роли разных социальных институтов в становлении личности в зависимости от исследовательских задач применяются разные характеристики самих институтов образования. При учреждениях образования низших степеней таковыми являются тип приобретаемого образования, а также специальность, которая может быть получена вместе с общим образованием (в данном случае речь идет о среднем образовании). Местонахождение учреждения образования связывает конкретные признаки приобретения образования с более общими характеристиками образовательной ситуации^{II}, которые не могут быть установлены через массовый социологический анализ, а требуют привлечения дополнительных источников информации.

Необходимо прежде всего определить объективные рамки, в которых происходит воздействие на личность конкретных социальных институтов. Следовательно, при исследовании социальной макросреды (общей социальной ситуации) в качестве исследовательской задачи выступает выявление особенностей демографической, социально-экономической, культурной и образовательной ситуации регионов и их специфических подразделений. Сюда же относится определение характерных тенденций в массовом поведении населения региона по отношению к образованию. В качестве исходных данных выступают данные

II Анализ образовательной ситуации см.: М.Н.Руткевич, Ф.Р. Филиппов. Изменение "образовательной ситуации" и социальные перемещения молодежи. - Молодежь. Образование, воспитание, профессиональная деятельность. Л., 1973.

государственной статистики, материалы органов образования, а также материалы исследований, которые уже проводились по отдельным регионам.

На уровне микросреды формирования личности (другими словами, конкретной социальной среды) анализ проводится уже не по регионам и их специфическим подразделениям, а по социальным типам внутри изучаемых контингентов молодежи и соответствующим типичным характеристикам взаимодействия индивидов с социальными институтами, которые являются сопоставимыми по регионам сравнительного исследования. Выявление различий в этих типовых характеристиках и их соотнесение с социальными макроусловиями в том или ином регионе позволяет провести анализ влияния отдельных компонентов социальной ситуации регионов на функционирование институтов образования как факторов становления тех или иных личностных образований.

Следующий агент передачи социальной информации, являющийся предметом социологического анализа — трудовой коллектив¹². В советской общественной науке есть давние традиции рассмотрения коллектива как одного из основных связующих звеньев между обществом и личностью. Место коллектива в системе общественных отношений социалистического общества определяет его роль в становлении личности: имеется принципиальная возможность целенаправленного управления формированием личности члена коллектива через сознательное направление жизни коллектива, которая производится самим коллективом. Так, в педагогической науке имеются разработки проблем детского и школьного коллектива в аспекте его влияния на личность¹³. Социологией и социальной психологией рассматриваются проблемы коллектива рабочих¹⁴, колхозников¹⁵, учеников. Обзор проблем исследования взаимоотношения коллектива и личности: В.Г.Иванов. Коллектив и личность. Л., ЛГУ, 1971.

13 См., к примеру, А.Л.Шнирман. Коллектив и развитие личности школьника. Л., 1962; Н.Л.Коломинский. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. Минск, 1969 и др. работы в этом направлении.

14 См., к примеру, Социалистический производственный коллектив. М., 1964; В.Подмарков. Введение в промышленную социологию. М., 1973.

15 См. Коллектив колхозников. Социально-психологическое исследование. М., 1970.

них¹⁶. Все эти исследования в определенной мере касаются и роли коллективов в формировании каких-то качеств личности, поскольку это является одной из основных функций социального трудового коллектива. При выполнении данной функции важными оказываются такие факторы, как: коллектив как опосредователь влияния процесса труда; коллектив как источник целенаправленного воздействия и др.¹⁷

Как показывают соответствующие исследования, степень воздействия коллектива на формирование каких-то качеств личности зависит от того, в какой мере коллектив умеет охватывать и другие сферы жизни своих членов, регулировать влияние других агентов формирования личности. С этой точки зрения важным фактором становления личности в трудовом коллективе становится социальное планирование¹⁸, приводящее к новому качеству в управлении процессом формирования личности. Для составления планов социального развития на предприятиях проводятся социологические исследования, охватывающие и проблематику взаимоотношения коллектива и личности.

Известной спецификой обладают массовые коммуникации как институт передачи социальной информации, характерный именно современной ситуации становления личности. В марксистской социологии уже накоплена обширная литература по проблемам массовой коммуникации. Сами исследования направлены на изучение различных сторон данного социального явления

16 См. Г.М. Кочетов, В.Н. Шубкин. Руководитель, коллега, подчиненный. — Социальные исследования. М., 1968.

17 Анализ этих факторов см. в: Личность и труд. М., 1965.

18 По проблемам социального планирования на предприятии выходит большое количество литературы различного содержания. Отметим среди них следующее: Проблемы разработки планов социального развития на промышленных предприятиях. Л., 1967; И.П. Лузан. Планирование социального развития производственного коллектива. М., 1972; А. Величко, В. Подмарков. Социолог на предприятии. М., 1973; Б.А. Невельск, С.О. Петровский. Социальное планирование и коммунистическое воспитание. М., 1974; З.И. Файнбург. Современный этап научно-технической революции и социальное планирование. — "Вопросы философии", 1971, № 10.

ния, будь то анализ отдельных каналов коммуникации (пресса,¹⁹ кино,²⁰ телевидение²¹ и др.) или же прямо специфики воздействия массовой коммуникации на личность²². Поскольку выполнение массовой коммуникацией своих социальных функций непосредственно связано с влиянием на личность, то эти исследования в большей или меньшей мере всегда охватывают и данную проблематику.

Мы ограничиваемся выше приведенными замечаниями об исследованиях, направленных на анализ институтов, передающих социальный опыт. Поскольку наша цель состояла прежде всего в характеристике определенного исследовательского подхода, мы не коснулись тут содержательных проблем этих исследований. Отметим лишь, что исследование агентов передачи социальной информации само по себе может быть направлено на решение разных проблем: специфики каждого агента, их взаимоотношения, эффективности влияния; содержания передаваемой социальной информации и т.д.

Второй ракурс при изучении процесса становления личности средствами эмпирической социологии может определяться как анализ взаимоотношения становящейся личности с теми социальными институтами, которые выполняют функцию передачи социальной информации (предыдущее изложение касалось исследований, прямо направленных на их анализ). Основной методо-

19 Читатель и газета. Информационный бюллетень. М.: ИСИ АН СССР, 1969; Д.В. Воогмайд. Опыт социологического и социально-психологического исследования читательской аудитории городской и районной газеты. Автореферат кандидатской диссертации. М., 1971.

20 См. Кино и зритель. Опыт социологического исследования. М., 1968.

21 См. Е. Фирсов. Телевидение глазами социолога. М., 1971; Телевизионная аудитория: структура, ориентации, культурная активность. Свердловск, 1973.

22 Н.С. Мансуров. Личность и массовые коммуникации. - Социология и идеология. М., 1969; Д.А. Шерковин. Психологические проблемы массовых информационных процессов. М., 1973. См. также статьи по этой проблематике в сборниках: Материалы встречи социологов. Методологические проблемы исследования массовой коммуникации. Кяэрику-1966. Тарту, ТГУ, 1967; То же II. Ценностные ориентации личности и массовая коммуникация. Кяэрику-1967. Тарту, ТГУ, 1968; То же III. Личность и массовая коммуникация. Кяэрику-1968. Тарту, ТГУ, 1969.

логической проблемой такого подхода выступает определение исходной "ячейки" исследования, исходя из которой строится система эмпирических признаков этого взаимоотношения.

Конкретная социальная среда, в которой формируется личность является по отношению к личности объективной, задает как формы становления личности, так и ее содержание, структуру. Но в процессе формирования личности присутствует не только этот аспект. В качестве важнейшего общеметодологического принципа изучения становления личности выступает идея о деятельной сущности личности, ее активности в процессе своего становления²³. Между личностью и социальной средой ее становления имеется диалектическое единство, которое выражается в том, что личность формируется, взаимодействуя со средой, создавая ее в соответствии со всеми субъективными планами, целями. Здесь выражается субъективная сторона рассматриваемого процесса.

Отсюда вытекает, что для конкретно-социологического исследования формирования личности в взаимоотношении со средой необходимо "выделить тот момент в характеристике человека, в котором "объективное" и "субъективное" реально существовали и проявлялись бы в диалектическом конкретном единстве... Таким специфическим качеством является социальная деятельность человека"²⁴.

Приводя понятия, которые используются традиционно в исследованиях по проблемам формирования личности можно определить основные виды деятельности индивида как механизмы присвоения социальной информации (механизмы социализации).

Последнее понятие требует дополнительных пояснений. В нашей социологической и социально-психологической литературе под понятием механизма формирования личности иногда подразумевается как определенные способы деятельности индивида, так и социальные институты, участвующие в формировании каких-то качеств личности²⁵. Целесообразно, как нам кажется, в наиболее общем виде эти принципы выражены уже Марксом в тезисах о Фейербахе.

24 Л.П.Будева. Социальная среда и сознание личности. М., МГУ, 1968, стр. 18-19.

25 См., например, Е.С.Кузьмин. Основы социальной психологии. М., 1967, стр. 126.

различать эти два типа явлений, применяя понятие механизма формирования личности в приведенном выше значении. Специфика такой деятельности в том, что она не рассматривается как деятельность индивида — члена какой-то социальной группы, а как массовая деятельность индивидов, организуемая в определенные комплексы исследователем.

Необходимо также проводить различие между таким пониманием механизмов приобщения к социальной информации и психологическими механизмами, рассматриваемыми в качестве способов взаимодействия личности и социальной среды в немарксистской социологии²⁶. Марксистское понимание механизмов становления личности трактует деятельность как социальную, активно преобразующую реальность, не сводя ее к приспособительным реакциям.

Мы остановились на определении механизма формирования личности более подробно для того, чтобы на этом примере показать путь движения от общих методологических предпосылок к определению конкретного исследовательского подхода. При выдвинутом подходе социальные институты, передающие социальную информацию, выступают как обстоятельства деятельности индивидов²⁷, а сама эта деятельность — как механизм приобщения к социальной информации. Ниже приступим к анализу этих основных механизмов становления личности²⁸.

Если подойти к социально значимой деятельности²⁹ с такой позиции, то можно вывести ее следующие основные виды:

- 26 См. о применении понятия механизма функционирования личности: Т. Шибутани, *Социальная психология*. М., 1969; Т. Parsons, Ed. Shields (eds.), *Toward a General Theory of Action*. N.Y., London, 1952, part II, Ch. II.
- 27 Ср. Б. Г. Ананьев, *Человек как предмет познания*. Л., ЛГУ, 1968, гл. VII, особенно стр. 279.
- 28 Мы не останавливаемся на проблеме структуры человеческой деятельности вообще, которая в настоящее время является объектом дискуссий в нашей литературе.
- 29 Онтогенетически первым видом деятельности, в которой происходит усвоение социального опыта выступает игра. Она является предметом специального исследования психологов и педагогов. См., например, *Психология и педагогика игры дошкольника*. М., 1966.

деятельность по приобретению образования, профессиональная деятельность, общественно-политическая деятельность, деятельность во время досуга, деятельность по социальному воспроизводству (семейная жизнь).

Первым видом при таком рассмотрении социально значимой деятельности выступает учеба. Традиционно этот вид деятельности анализируется педагогической наукой. Но если к ней подойти как к социальной деятельности, механизму передачи социальной информации, то тут виден и явный социологический аспект исследования. Учеба имеет в таком аспекте известные особенности, связанные с присвоением информации от общественных институтов образования в "готовой", нерасчлененной форме, причем при школьном обучении относительно низка роль постоянной практической проверки освоенных субъективных критериев поведения, их соотнесения с действительностью и конкретизация приобретенных обобщенных критериев. Эти обстоятельства превращают учебу в канал передачи социальной информации, имеющий весьма высокую "пропускную способность", но усложняющий преобразование присвоенного в глубоко интернализованную систему критериев поведения³⁰.

Наиболее исследованным, по-видимому, является влияние на личность трудовой деятельности³¹. Предметом исследования выступают такие ее стороны, как характер и содержание труда³², опосредованное влияние труда (основной опосредующий фактор - трудовой коллектив³³), адаптация в трудовых коллективах³⁴ и др. На примере исследования влияния данного вида деятельности особенно хорошо видно значение комплексного

30 М.Х.Титма. Усвоение ценностей. - Материалы встречи социологов II. Ценностные ориентации личности и массовая коммуникация. Кяэрику - 1967. Тарту, ТГУ, 1968.

31 О роли труда в процессе становления личности см.: В.Г.Подмарков. Влияние труда на развитие личности при социализме. - Человек в социалистическом и буржуазном обществе. Симпозиум (доклады и сообщения), М., 1966.

32 См., к примеру, М.С.Айвазян. О методике исследования влияния процесса труда на личность. - "Вопросы философии", 1965, № 6.

33 См., к примеру, Формирование личности в производственном коллективе. М., 1968.

34 В.С.Немченко и др. Профессиональная адаптация молодежи. М., 1969; Н.В.Андреевкова. Социализация личности в период начала трудовой деятельности. Автореферат кандидатской диссертации. М., 1971.

подхода к социологическому анализу факторов становления личности в трудовой деятельности³⁵.

Кроме изучения разных факторов трудовой деятельности с точки зрения их влияния на личность, рассмотрение труда как механизма присвоения социальной информации позволяет анализировать роль труда в образовании разных характеристик личности - в частности, социальной активности³⁶.

Отсюда видно, что с трудом тесно связана общественно-политическая деятельность как механизм становления личности, значение которого на современном этапе развития социалистического общества возрастает. При социологическом исследовании влияния данной деятельности на формирование личности особую сложность представляет определение самих характеристик включенности личности в этот вид деятельности³⁷. При решении этого вопроса содержательное исследование условий общественно-политической деятельности и его разных аспектов³⁸ является существенным компонентом анализа становления личности социалистического общества.

Внетрудовая деятельность в аспекте механизмов формирования личности рассматривается с разных сторон. Одним из подходов к ней является подход, объединяющий обстоятельства внутривудовой деятельности (мы не включаем сюда рассмотренную выше общественно-политическую деятельность) под категорию быта³⁹, сепнифика которого состоит в том, что в от-

35 См. труд и развитие личности. Л., 1965; Личность и труд. М., 1965; Человек и его работа. М., 1967 и др. исследования.

36 См., например, Т. П. Богданова. Труд и социальная активность молодежи. Минск, БГУ, 1972, гл. 3.

37 В. Г. Мордкович. Общественно-политическая активность трудящихся. Автореферат докторской диссертации. М., 1974, стр. 18 и сл.

38 См. Общественно-политическая активность трудящихся. Свердловск, 1970; то же, выпуск II, Свердловск, 1973; Общественная активность молодежи. М., 1970 и др. работы.

39 А. Г. Харчев. Труд и быт в социалистическом обществе. М., 1965; Л. Н. Литвинов. Некоторые вопросы теории и методологии формирования личности в труде и быту. - Востороннее развитие личности. Тула, Тульский политехнический институт, 1972; З. Л. Янкова. Формирование личности в быту. - Социальные исследования. Выпуск 7. Методологические проблемы исследования быта. М., 1971; Л. Н. Милина, Н. Т. Фролова. Проблемы потребления и воспитание личности. М., 1969.

лично от труда деятельность здесь направлена в основном на потребление. В ряде случаев эти обстоятельства анализируются в концепции социальной микросреды личности как совокупности социальных связей⁴⁰.

Наиболее важным компонентом внеуродовой деятельности является комплекс разных видов деятельности свободного времени⁴¹. Значение этого комплекса в формировании личности повышается в связи с количественным ростом свободного времени⁴², а также в связи с тем, что имеют место качественные сдвиги в структуре деятельности молодого поколения: труд не является обязательной сферой жизнедеятельности для определенной категории населения, что приводит к перемещениям во всех других сферах деятельности, изменению их удельного веса в становлении личности⁴³. Противоречивый характер этих процессов выражается в том, что увеличение возможностей для разнообразных видов деятельности в свободное время (удлинение этого времени, улучшение материального положения и т.п.) не всегда сопровождается формированием на соответствующем уровне субъективных регуляторов деятельности в данной сфере⁴⁴.

Анализ роли свободного времени в становлении личности, исходящий из рассмотрения свободного времени под углом зрения определенных видов деятельности характерен тем социологическим исследованиям, которые проводятся в связи с

⁴⁰ См. Э. Струнина. Социально-бытовая среда и ее роль в развитии личности. Автореферат кандидатской диссертации. Свердловск, 1972; Д. В. Сычев. Микросреда личности и ее место в системе социальных связей. — Философские проблемы общественного развития. М., 1971.

⁴¹ Б. Г. Байкова, А. С. Дугал, А. А. Земцов. Свободное время и всестороннее развитие личности. М., 1965.

⁴² См. данные в статистико-социологических исследованиях, например: Бюджет времени городского населения. М., 1971, гл. VI.

⁴³ Ср. G. Flacks. Youth in Crisis. N.Y., 1971, Ch. 1.

⁴⁴ См. Б. Грушин. Свободное время. Актуальные проблемы. М., 1967; Л. А. Горюнов, Н. М. Римашевский. Пятидневная рабочая неделя и свободное время трудящихся. М., 1972.

ризуют индивидов в данной позиции.

Описываемый подход к изучению процесса становления личности предполагает для своего осуществления постоянный учет изменений в характеристиках социальной позиции, исходящих из изменений в более широком комплексе отношений. Это относится как к изменениям в отдельных факторах, так и во всей совокупности этих факторов. Именно последнее обстоятельство усложняет анализ становления личности современной молодежи. Дело в том, что изменения в социальных макроструктурах привели к глубокому преобразованию основных сфер жизнедеятельности молодежи (освобождение ее на длительное время от непосредственных трудовых обязанностей, преобладание усвоения социального опыта посредством школьного обучения). Одновременно изменяется взаимоотношение институтов, участвующих в передаче социальной информации (выдвижение на важное место групп сверстников и массовых коммуникаций, утрата семьей преобладающей роли в данном процессе на первых его стадиях). Все это и приводит к изменению ситуации становления личности на отмеченной стадии⁴⁵.

Конкретно анализ становления личности по ее основным позициям зависит в большой мере от стратегического плана, по которому проводится исследование. При повторном исследовании анализ направляется на выявление различий в становлении личности у совокупностей, находящихся на аналогичных позициях. Примером тут может служить исследовательский проект В.Н. Шубкина. Здесь анализируется становление профессиональных планов выпускников средних школ. Повторный характер исследования позволяет определить устойчивые компоненты личности, характерные для молодежи на данной позиции. В то же время изменения в этих характеристиках могут быть объяснены изменениями в факторах позиции обследуемого контингента (перемены в социальном происхождении, развитии урбанизации, изменение образовательной ситуации и т.д.)⁴⁶.

⁴⁵ См. И.С. АОН. Юность как социальная проблема. - Общество и молодежь. М., 1973.

⁴⁶ См. Количественные методы в социологии. М., 1966, гл. VII; В.Н. Шубкин. Социологические опыты. М., 1970, гл. IV.

ризуют индивидов в данной позиции.

Описываемый подход к изучению процесса становления личности предполагает для своего осуществления постоянный учет изменений в характеристиках социальной позиции, исходящих из изменений в более широком комплексе отношений. Это относится как к изменениям в отдельных факторах, так и во всей совокупности этих факторов. Именно последнее обстоятельство усложняет анализ становления личности современной молодежи. Дело в том, что изменения в социальных макроструктурах привели к глубокому преобразованию основных сфер жизнедеятельности молодежи (освобождение ее на длительное время от непосредственных трудовых обязанностей, преобладание усвоения социального опыта посредством школьного обучения). Одновременно изменяется взаимоотношение институтов, участвующих в передаче социальной информации (выдвижение на важное место групп сверстников и массовых коммуникаций, утрата семьей преобладающей роли в данном процессе на первых его стадиях). Все это и приводит к изменению ситуации становления личности на отмеченной стадии⁴⁵.

Конкретно анализ становления личности по ее основным позициям зависит в большой мере от стратегического плана, по которому проводится исследование. При повторном исследовании анализ направляется на выявление различий в становлении личности у совокупностей, находящихся на аналогичных позициях. Примером тут может служить исследовательский проект В.Н. Шубкина. Здесь анализируется становление профессиональных планов выпускников средних школ. Повторный характер исследования позволяет определить устойчивые компоненты личности, характерные для молодежи на данной позиции. В то же время изменения в этих характеристиках могут быть объяснены изменениями в факторах позиции обследуемого контингента (перемены в социальном происхождении, развитие урбанизации, изменение образовательной ситуации и т.д.)⁴⁶.

45 См. И.С. Кон. Юность как социальная проблема. - Общество и молодежь. М., 1973.

46 См. Количественные методы в социологии. М., 1966, гл. VII; В.Н. Шубкин. Социологические опыты. М., 1970, гл. IV.

бобашая молодежь без высшего образования, молодые специа-
листы. Сопоставительный анализ можно производить как на
вертикальном "срезе" (выпускники средней школы - они же как
студенты - тот же контингент как молодые специалисты), так
и "по горизонтали" (выпускники одного года как студенты и
как бобашая молодежь).

Подводя итог сказанному выше, отметим, что четкое
разграничение подходов к построению системы характеристики
процессов становления личности возможно лишь в абстракции,
в реальном же исследовании разные подходы взаимосвязаны меж-
ду собой. Однако такое промежуточное звено в организации ис-
следования важно, на наш взгляд, потому, что оно указывает на
пути обобщения материалов анализа разных сторон становления
личности, рассмотрения этого процесса как определенной це-
лостности. Именно последнее обстоятельство представляется
важным, поскольку в исследовании иногда еще рассматриваются
определенные составные части процесса присвоения личностью
социальной информации совершенно разобщенно, а отсутствие
четко продуманной системы характеристик не позволяет анали-
зировать их⁴⁸ целостно на уровне одного исследования⁴⁹, не го-
воря уже об обобщении результатов многих исследований.

Второе основание необходимости постановки вопроса о
подходе к построению системы характеристик процесса станов-
ления личности исходит из того, что он, как и четкое реше-
ние вопроса о стратегическом плане исследования, является
необходимой основой оценки качества собираемого первичного
материала. Иногда наблюдается тенденция видеть решение проб-
лемы повышения надежности первичной информации только в при-
менении сложной статистико-математической аппаратуры для
проверки отдельных шкал, применяемых в данном исследовании.

Мы не только не хотим снизить значение статистико-математи-
ки, мы не останавливаемся непосредственно на методике анализа.
См. в той же связи: M. Rosenberg, The Logic of Survey Analy-
sis, N.Y., London; Basic Books, 1968; L.A. Goodman, Causal Ana-
lysis of Data from Panel Studies and Other Kinds of Sur-
veys, American Journal of Sociology, Vol. 68, Nr. 5, March
1973.

⁴⁹ Попытку обобщенного рассмотрения факторов становления лич-
ности см., к примеру, методика социального планирования кол-
лектива предприятия. Пермь, Пермский политехнический ин-т,
1971.

ческого обоснования достоверности и надежности информации, собираемой в массовом исследовании⁵⁰. Хочется лишь обратить внимание на то, что основой решения этих вопросов в конечном счете является построение исследовательской стратегии, определяющей виды необходимой информации; процедуры обследования и т.д. Требования к этой стороне массового социологического анализа становления личности, несомненно, повышаются, поскольку сам процесс в условиях развитого социализма усложняется, и, с другой стороны, исследовательские результаты все больше внедряются в практику управления общественными процессами⁵¹, в числе которых важное место занимает становление мировоззрения у подрастающего поколения.

50 См. В.Э.Шляпентох. Проблемы достоверности статистической информации в социологических исследованиях. М., 1973; Н.Горбунов. Обоснованность, надежность и переносимость вопросников. - Труды по социологии II, Тарту, ТГУ, 1972; В.И.Волович. Проблема надежности эмпирических данных в социологическом исследовании. Автореферат кандидатской диссертации, Киев, 1972.

51 См. например: Проблема управления процессом формирования личности (материалы второго симпозиума). М., МГУ, 1972.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРВЬЮ В ПРОЦЕССЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНЧЕСТВА

И.В. Куравлева

Одной из главных задач Коммунистической партии является воспитание восторженно развитого, образованного, вооруженного марксистско-ленинским мировоззрением молодого поколения, в том числе студенчества.

Успешное решение этой задачи невозможно без научного познания социальных процессов, происходящих в жизни внешней школы, без мирового развития конкретных социальных исследований, направленных на разрешение насущных проблем студенческой жизни. Молодежь, студенчество является чрезвычайно сложным, подвижным, постоянно изменяющимся объектом, изучение которого требует применения самых различных методов исследования. Важная роль в этом комплексе методов должна принадлежать интервью как методу, обладающему богатыми возможностями, ресурсами и адекватному сложному характеру объекта и требуемой информации.

На протяжении последних 40 лет ни одна исследовательская техника, ни один метод не применялся столь часто в самых различных областях деятельности, не подвергался столь многочисленным критическим нападкам и ни о каком методе не написано столько научной литературы, как о методе интервью. Данное утверждение, однако, не должно заслонить понимание того факта, что применение интервью следует всегда основывать на правильном учете его возможностей и что достоверные данные могут быть получены только при сочетании нескольких методов, взаимодополняющих и проверяющих друг друга.

Под интервью мы понимаем метод сбора первичной вербальной информации, в основе которого лежит непосредственное социально-психологическое взаимодействие интервьюера с одним или несколькими лицами, с целью получения данных, интересующих исследователя.

Специфика интервью состоит в процессе непосредственно-го социально-психологического взаимодействия интервьюера и респондента, в результате которого возникает возможность получить наиболее исчерпывающую информацию о социальных фактах, явлениях и их причинах. Данный процесс может также использоваться как процедура исследования личности с присутствием ей ценностными ориентациями, взглядами и интересами, которые невозможно выявить, исходя лишь из наблюдений или мнений людей.

Это положение как нельзя больше относится к изучению проблем формирования у студенчества активного, гражданского отношения к явлениям и фактам экономической, нравственной, идеологической, политической и других областей жизни нашего общества. Являясь сложной социальной системой, вуз оказывает на студента интегрирующее влияние через учебно-воспитательную систему, различные формы социальной практики и процессы коллективной жизни.

Исследованию данных процессов посвящены многочисленные исследования в Тарту, Свердловске, Ростове, Ленинграде, Киеве, Казани и т.д. Нельзя сказать, что метод интервью популярен среди исследователей проблем студенчества. Предпочтение чаще отдается анкете,¹ которая наряду с несомненными достоинствами /дешевизна, массовость опроса, меньшая трудоемкость/ обладает весьма существенным недостатком - неспособностью дать глубокую, детальную, порой неожиданную ин-

¹ Блумфельд А. "О роли некоторых факторов в формировании мнения студенчества". Ученые записки Тартуского государственного университета, вып. 276. Труды по научному коммунизму. т. I, 1971, стр. 82.

Блумфельд А. Некоторые аспекты семейных отношений в студенчестве. Там же, стр. 99.

Плешевская А.Ф., Сыроежкина М.К. Некоторые вопросы конкретно-социологического изучения общественной активности студентов педвуза. Ученые записки Свердловского государственного педагогического института. Сб. 121, вып. 2-й, 1970, стр. 31.

формацию об исследуемых процессах, в то время как в природе интервью заложены возможности для получения сведений именно такого рода. Однако наряду с определенными преимуществами, для интервью характерны и серьезные сложности, обусловленные все тем же процессом взаимодействия индивидов, влиянием их социально-психологических параметров. В свете сказанного, получение достоверной информации заключается, на наш взгляд, в решении проблемы оптимизации процесса социально-психологического взаимодействия индивидов путем построения модели процесса интервью.

Необходимость создания модели процесса объясняется тем, что несмотря на обилие литературы по методике, вопросы интервьюирования находятся на стадии рекомендаций каким должен быть интервьюер, как построить вопросник и т.д. Эта важная стадия осмысления особенностей метода нужна, и была справедлива вчера, а сегодня этого уже недостаточно. Настало время аналитического подхода к процессу интервьюирования, подхода, призванного усовершенствовать инструмент исследования в направлении его стандартизации, унификации и упрощения. Построение модели процесса интервью с использованием в качестве инструмента исследования системного анализа состоит из 2-х этапов:

1-й этап предлагает рассмотрение структуры процесса, т.е. выделение основополагающих элементов и описание их с помощью набора характеристик.

2-й этап предусматривает описание взаимного влияния элементов друг на друга и их взаимодействия в процессе функционирования исследуемой системы.

Рассмотрим 1-й этап — анализ структуры процесса. Здесь можно отметить два важных момента. Первый — обоснование выбора элементов. Мы считаем, что существует 5 основных элементов процесса интервью:

- 1/ интервьюер
- 2/ респондент
- 3/ вопросник
- 4/ ситуация
- 5/ объект исследования.

Выбор наш основывается на логическом рассуждении об определяющем влиянии именно этих элементов на процесс интервью. Например, 4-й элемент "ситуация" в большинстве случаев в исследованиях не принимается в расчет, тогда как его влияние бывает довольно значительным – интервью не состоится или будет непродуктивным, если интервьюер пришел вечером, а респондент куда-то спешит или устал за день – т.е. время выбрано неудачно, под угрозой успех интервью и т.д.

Второй важный момент – описание данных элементов. При этом необходимо исходить из посылки, что описание элементов столь многомерного, сложного процесса должно быть подвергнуто классификации по различным основаниям. За основание классификации берем такой элемент процесса как "вопросник", считая основным его параметром степень формализации. Выделение этого элемента в качестве основания кажется нам убедительным, поскольку, во-первых, вопросник является одним из активных элементов процесса, непосредственно влияющих на него, и, во-вторых, характер взаимодействия во многом определяется качественными особенностями вопросника, и, в частности, таким его параметром как степень формализации.

Итак, построим ряд, на котором в зависимости от степени формализации расположатся все возможные типы интервью.

I	II	III	IV	V
тип	тип	тип	тип	тип
интервью	интервью	интервью	интервью	интервью

Крайняя левая точка ряда – I тип – предполагает наименьшую степень формализации процесса – тема или проблема только обозначены, фактически свободная беседа – и очень высокую квалификацию интервьюера.

Крайняя правая точка – V тип интервью, обозначает наибольшую степень формализации, когда даны все основные и дополнительные вопросы в строго определенной формулировке и очередности. V тип является переходной формой и называется иногда "интервью-анкета". Респондент заполняет вопрос-

ник в присутствии интервьюера, что обеспечивает помощь респонденту в случае необходимости и гарантирует самостоятельность заполнения вопросника. Высокая квалификация интервьюеру не требуется.

Три промежуточные точки характеризуют II, III, IV типы интервью, в которых изменение свойств происходит по мере увеличения степени формализации.

В соответствии с предложенным рядом опишем элементы процесса интервью. В качестве примера рассмотрим схематично I-й элемент процесса - "интервьюер". По нашему мнению, наиболее важными группами характеристик интервьюера для процесса интервью являются следующие:

- 1/ Социально-демографические
- 2/ Психологические
- 3/ Социально-психологические

В качестве иллюстрации рассмотрим одну из важных социально-психологических характеристик - "квалификация" интервьюера.

Данная характеристика может быть описана в соответствии с континуумом таким образом.

Крайней левой точке соответствуют крайние взгляды на квалификацию исключительно как на результат интуитивных действий интервьюера. Этой точки зрения придерживаются например, западные социологи А.Сижурел, В.Гууд, П.Хэт. Мы же считаем, что крайней формой выражения наивысшей квалификации, необходимой в интервью I и II типа, должно быть сочетание элементов творчества в работе интервьюера с профессиональными навыками.

Крайняя правая точка отражает взгляды западных социологов Э.Новалле и Х.Келлера на интервьюера как на "бездумный автомат", выполняющий строго определенные функции. Мы считаем, что помимо чисто механических функций - отдать вопросник, забрать, интервьюеру обязательно должна вмениться в обязанность проверка полноты заполнения вопросника, функция психологического контролера и возможного помощника.

По мере движения вдоль ряда между двумя описанными крайними точками происходит уменьшение степени квалификации интервьюера в зависимости от того, к какому типу интервью он имеет отношение. Такова схема. Аналогичные описания даются всем остальным характеристикам. В результате мы имеем полное описание одного элемента процесса. Подобным образом описываем и другие элементы.

2-й этап построения модели процесса состоит в описании взаимного влияния элементов друг на друга и их взаимодействия. Это описание можно вести двумя путями:

1/ дать описание каждого элемента в связи и взаимодействии со всеми остальными, т.е. описать связи всех характеристик элементов. Интервьюер-респондент, интервьюер-вопросник, интервьюер-ситуация, интервьюер-объект; респондент-интервьюер, респондент-ситуация и т.д.

2/ дать попарное описание всех выделенных связей характеристик и на их основе - всего процесса: возраст интервьюера - тема вопросника, пол интервьюера - пол респондента и т.д. Учитывая огромное число характеристик, участвующих во взаимодействии, следует сказать, что не представляется возможным экспериментально исследовать все взаимосвязи. Решение проблемы может быть достигнуто путем просчета всех вариантов на ЭВМ. Необходим и параллельный путь - анализ уже имеющихся вопросников интервью вместе с полученными результатами, поскольку каждое исследование наряду с основными задачами выполняет функцию совершенствования инструментария.

Так как изучение всех этих взаимосвязей необходимо нам для выяснения их влияния на результат интервью, считаем возможным проводить описание 2-го этапа по стадиям протекания процесса /начало интервью, нарастание, кульминация, спад, завершение/ и вычленения влияния наиболее значимых для результата интервью связей.

После описания стадий процесса интервью в нашем распоряжении окажется набор характеристик всех элементов и набор их взаимодействий, которые являются, если так мож-

но сказать, "строительным материалом" для общей модели процесса.

Выбор тех или иных характеристик, взаимодействий и наполнение их различным содержанием будет зависеть от типов интервью, а в конечном счете от темы исследования.

Дальнейшая работа над моделью процесса интервью видится нам в построении выбора частных моделей и их широкого практического применения, в результате чего центральная проблема надежности и достоверности информации будет решаться не в ходе пилотажных и полевых исследований, требующих массы средств и времени, а в расчетах на вычислительных машинах, которые дадут возможность оптимизировать весь процесс интервьюирования, выбрать наиболее значимые факторы и таким образом повысить качество собираемой первичной информации, которая может оказать решающее влияние при принятии управленческих решений.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЕЖИ В ВУЗЕ

Э.А.Браун

Успешность учебно-воспитательной работы высшей школы находится в зависимости от многих факторов. Наиболее существенным из этих факторов является, несомненно, сознательная и активная деятельность самих студентов как в приобретении профессии, так и в формировании своей личности. Министр высшего и среднего специального образования СССР В.П. Елютин отметил на шестой сессии Верховного Совета СССР восьмого созыва, что наше студенчество "... в подавляющей своей массе показывает образцы такого труда, проявляет инициативность, настойчивость и упорство в овладении избранной специальностью с самого начала обучения"¹. В то же время результаты экзаменов, а так же значительные отсевы показывают, что у нас еще достаточно много студентов, не справляющихся со стоящими перед ними задачами².

Совершенно обоснованным поэтому является вывод, что с таким положением мириться нельзя. Решения ждут многие проблемы, касающиеся системы образования в целом, а также связанные с конкретными вузами в отдельности. С точки зрения практической работы особое значение имеют именно последние. Ведь администрация и общественные организации каждого вуза могут оказать студентам в их трудностях немалую помощь, создавая им лучшие учебные условия, окружая их в необходимой мере требовательной и творческой атмосферой и т.д. Повседневные задачи учебно-воспитательной работы вуза имеют при этом особое место и их решению следует уделять большое внимание уже с первых дней начала обучения студентов в вузе.

Первые дни, месяцы, учебные годы особенно существенны, поскольку используемые учебные планы, программы, учебники, педагогические средства и методы, пути и формы подготовки

1 О состоянии и мерах по дальнейшему совершенствованию народного образования в СССР. Материалы шестой сессии Верховного Совета СССР восьмого созыва 17-19 июля 1973 года. М., 1973, стр. 49.

2 Там же, стр. 50.

специалистов относительно стабильного характера, в связи с чем основой и гарантией осознательной активности студентов в большинстве случаев является их быстрая адаптация к уже существующим формам учебно-воспитательной работы и явлениям студенческой жизни. Это же, в свою очередь, выступает причиной, поднимающей проблемы социально-профессиональной адаптации молодежи в вузе и относящей их к постоянно актуальным вопросам, заставляющим ежегодно все органы вузов заниматься заново их решением, не только на первом, но и на всех последующих курсах вуза.

Проблемы студенческой адаптации за последние годы стали довольно частым объектом научного анализа как на различных научных конференциях, связанных с учебно-воспитательной работой вуза⁴, так и в социологической и педагогической литературе⁵. Все авторы единодушно признают большое значение этой проблемы, однако, конкретные вопросы понимаются ими различно. Многими авторами процесс адаптации студенчества понимается слишком узко — лишь как приспособление к вузу, к роли студента, аспектам же, связанным с будущей конкретной специализацией студента внимания не уделяется.

3 См. В.С. Немченко, Г.И. Шинакова, П.С. Белкина и др. Профессиональная адаптация молодежи. М. 1969; Т. Кончанин. К вопросу о социальной адаптации молодежи. Материалы конференции "Коммунистическое воспитание студенчества". Тарту, 1971; О.Л. Бушуева. Специфика социологического подхода к изучению процесса адаптации студентов в вузе. — Студент и вузовский коллектив. Каунас, 1973; Т. Шибутани. Социальная психология. М., 1969; R.W. Neuring, The Psychology of Personal Adjustment. New York, 1958; M.-I. Pedafias, Professionaalse adaptatsiooni kontseptsioon, "Nõukoode Keel" 1972, Nr. 11 и др.

4 См. Эффективность подготовки специалистов. Каунас, 1969; Материалы конференции "Коммунистическое воспитание студенчества", I-II часть, Тарту 1971; Студент в учебном процессе. Каунас, 1972; Студент и вузовский коллектив. Каунас, 1973; и др.

5 Б. Рубин, П. Колесников. Студент глазами социолога. Ростов-на-Дону, 1968; П.П. Мелведев, Б.Г. Рубин, П.С. Колесников. Адаптация — важная проблема педагогики высшей школы. — "Советская педагогика", 1969, № 3; и др.

На практике эти вопросы органически связаны и лишь теоретически, для рациональной организации учебно-воспитательной работы, целесообразно в процессе социально-профессиональной адаптации молодежи в вузе выделять два круга проблем:

во-первых, приспособление молодого человека к учебно-воспитательным, бытовым и т.д. условиям вуза и к совокупности социальных отношений, определяемым общественным положением студенчества как социальной группы, а также к соответствующему вузу, к конкретной среде курса и к новой культурной среде (город, общежитие);

во-вторых, приспособление молодого человека к своей будущей специальности и к связанным с ней функциям, нормам, традициям и т.д.

С точки зрения лучшего решения практических задач целесообразным также представляется дальнейшая дифференциация этих процессов адаптации и выделение из цельного процесса двух стадий: формальной и действительной адаптации.

Эстонские ученые-педагоги академик Х. Лийметс и Б. Недзвецкий отмечают, что формальная адаптация состоит в приобретении знаний о новой среде, в результате чего эта среда становится для личности структурной, и человеку в ней легче ориентироваться⁶. В отношении студентов же это означает прежде всего определенные знания об устройстве учебной работы, быта, о деятельности общественных организаций, о структуре высшей школы, об их обязанностях и правах, о предъявляемых к ним требованиях и о наиболее эффективных формах выполнения своих заданий и т.д.

Действительная адаптация, будучи, в свою очередь, естественным органическим продолжением формальной адаптации, имеет место в том случае, когда молодой человек, познавая и учитывая своеобразие и структуру среды или деятельности

⁶ Х.И. Лийметс, Б.Я. Недзвецкий. Некоторые педагогические меры, способствующие адаптации студентов I курса в вузе. Тарту, 1970, стр. 3-4.

стремится сознательно и активно приспособиться к этой среде или деятельности.

Рассмотрим прежде всего первый аспект адаптации. Очевидно, нет надобности доказывать, что для формальной адаптации в отношении высшей школы и будущей специальности создана основа еще до поступления в вуз.

В Советском Союзе повсеместно распространены различные формы связи между вузами и средними школами. К таковым относятся справочники, агитбригады, конкретные передачи телевидения, радио и т.п. для учащихся средних школ. Информация, получаемая из этих источников, как показывают исследования, является одной из основ для молодежи при выборе ее профессии, вуза, изучаемой специальности⁷. Одновременно эта информация наряду с действительным жизненным путем молодого человека до вуза и его соответствующим опытом в существенной мере определяет как его приобщение к вопросам, связанным с будущей специальностью, так и к различным конкретным сторонам и проблемам окружающей его действительности⁸. Сказанное подводит к выводу, что принятый в вуз студенческий контингент требует дифференцированного внимания с точки зрения решения всех проблем процесса адаптации. Первым шагом в этом направлении должно бы быть выяснение своеобразия поступивших молодых людей как в отношении социально-демографических признаков, так и взглядов, мнений, информированности и прочих, и уже вслед за этим можно будет дифференцированно заложить основу для успешного протекания обеих сторон процесса адаптации через быстрое решение вопросов формальной адаптации.

На практике преподаватели эмпирически учитывают это в работе со студентами, однако, в отношении всего вуза или

7 См. Социально-профессиональная ориентация молодежи. Тарту, 1973

8 См. Д.А. Андреева. К вопросу об адаптации студента в вузе. - Материалы конференции "Коммунистическое воспитание студенчества", часть II, Тарту 1971; Ф.Д. Березин, М.П. Мирошников и др. Особенности личности и адаптация студента. - Студент и вузовский коллектив. Каунас, 1973; и др.

даже города, республики такие методы оказываются неэффективными или совсем неприемлемыми. Здесь следует применить более общие формы исследования, которые основывались бы на возможностях современной вычислительной техники. Например, в Эстонской ССР по инициативе Министерства высшего и среднего специального образования с 1969 г. регулярно осуществляется исследование абитуриентов посредством анкетирования и заполнения перфокарт. Особенно эффективным является анкетный метод. Так, анкетный опрос абитуриентов, проведенный под руководством М. Х. Титма в 1969 и 1971 гг. дал возможность выявить характеристику принимаемого в вузы контингента и определить конкретно на уровне республики стоящие перед вузами воспитательные задачи, а также уяснил вопросы, требующие своего решения с точки зрения формальной адаптации со студенческой жизнью⁹.

Остановимся на некоторых результатах исследования. Одной из центральных задач было "... зафиксировать информированность абитуриентов о деятельности вузов с различных аспектов..."¹⁰. В анкету был включен ряд признаков, характеризующих вуз (организация учебы, деятельность общественных организаций, возможности спорта, устройство быта студентов и т.д.), которые обычно преобладают в сознании молодежи при выборе специального образования и значение которых в приобщении молодежи к вузу и студенческой жизни существенно. Выяснилось, что абитуриенты плохо информированы по этим вопросам.

⁹ См. Социально-профессиональная ориентация молодежи. Тарту, 1973, стр. 9-84.

¹⁰ См. Maailmavaate kujunemisest kõrgemas koolis, II, Tartu 1971, стр. 6.

Информированность абитуриентов о различных аспектах вуза:

	Год	В общем знают	Кое-что знают	Ничего не знают
1. Организация учебной работы	1969 1971	21,1 29,0	52,9 56,2	21,4 12,7
2. Уровень научной работы	1969 1971	44,0 9,6	40,8 48,5	10,3 38,7
3. Деятельность общественных организаций	1969 1971	36,1 11,0	45,8 50,6	12,9 34,5
4. Бытовое устройство студенческой жизни	1969 1971	14,1 32,2	49,7 53,7	31,2 10,6
5. Студенческие традиции	1969 1971	27,0 22,0	47,1 52,6	21,1 21,7
6. Возможности спортивной деятельности	1969 1971	16,1 30,6	42,2 48,0	36,6 17,3
7. Возможности проведения свободного времени	1969 1971	14,1 20,5	49,7 48,9	31,2 27,3

В то же время следует иметь в виду, что в действительности уровень информированности еще ниже, поскольку субъективные оценки абитуриентов в отношении многих вопросов, содержание которых они не в состоянии охватить (напр., уровень научной работы и др.), не отражают действительного положения.

Не лучшим оказывается положение и в отношении информированности об избранной специальности. Так, в 1971 г. лишь 34 % абитуриентов могли отметить, что они очень хорошо или хорошо знают требования, предъявляемые избранной специальностью, 43 % считали себя более или менее осведомленными и 22 % совсем ничего не знали о специальности или знали лишь приобщительно о ней. Аналогичным было положение и в 1969 г. II.

В связи с изложенным выше положением роль вузов в возможно быстром введении молодежи в курс дела со всеми возникающими вопросами в процессе адаптации исключительно велика. Желательно, чтобы т.н. "формальная адаптация" с вузом, являющаяся предпосылкой развития всех сторон процесса адапта-

II См. Социально-профессиональная ориентация молодежи. Тарту, 1973, стр. 306.

ции, была достигнута по возможности раньше – уже в течение первых месяцев на I курсе.

Многие вузы имеют в этом богатый опыт в виде серий лекций, знакомящих с учебной и учебным заведением, методических материалов и т.д. Большое значение имеют также и различные педагогические меры¹².

Действительная адаптация с избранной специальностью, с будущей работой по специальности, с ролью специалиста – более сложный процесс. В вузе эта сторона адаптации осуществляется одновременно с приобщением к вузу; будучи в то же время более длительным процессом. Проводить здесь четкую границу между формальной и действительной адаптацией трудно, поскольку сам учебный процесс представляет такое явление, которое постоянно обеспечивает молодежь получением все новой и новой информации о своей специальности и которое помогает сознательно войти в роль и функции будущей специальности. Поэтому не вызывает сомнения правильность положения многих авторов¹³ о том, что с точки зрения практики, вопросы профессиональной адаптации выступают в вузе в неразрывной связи с вопросами социально-профессиональной ориентации, т.е. их сущность состоит в целенаправленном ориентировании молодежи на выбранную специальность.

Использование в учебно-воспитательной работе только лишь учебных программ и планов¹⁴, намеченных мероприятий в целях достижения более высокой степени адаптации студентов со спе-

¹² См. Х.И. Дийметс, Б.Я. Недзвецкий, некоторые педагогические меры, способствующие адаптации студентов I курса в вузе. Тарту, 1970; А.И. Новодворкис. Адаптация молодежи к условиям вуза; – Д. Вотруба. О взаимоотношениях между преподавателем и студентом. – Студент и вузовский коллектив. Каунас, 1973; и др.

¹³ См. обобщающий анализ проф. А.И. Новодворкиса материалов конференции, посвященной исследованию проблем адаптации в "Студент и вузовский коллектив". Каунас, 1973.

¹⁴ Введение в качестве обязательной дисциплины "Введение в специальность" на I-ом курсе (статья В.П. Елutiна, Вестник высшей школы, 1971, № 7, стр. 7) является очень своевременным с точки зрения формальной адаптации со специальностью, однако, не решает всей проблемы.

циальность, по-видимому, не является достаточным, поскольку, как показывают исследования и практика педагогической работы, среди абитуриентов немало таких, кто ориентирован лишь на вузовский диплом, а не на конкретную специальность. Некоторые из таких молодых людей могут даже успешно окончить высшую школу, однако, после окончания часто поступают на работу, требующую значительно меньшей квалификации.

Результаты исследований показывают, что в данном случае мы сталкиваемся с проблемой отношения к специальности и с удовлетворенностью выбором. Данные опроса студентов I-IV курсов, проведенного в 1967 и 1970 годах в Тартуском государственном университете (в 1967 г. 1488 опрошенных, в 1970 г. - 2200) под руководством доц. И. Калитса также подтвердили это.

Приведем некоторые данные опроса 1970 года. (Данные опроса 1967 г. в основном аналогичны).

Отношение к специальности по курсам:

	I	II	III	IV
1. Восхищен своей специальностью	9,9	8,7	6,5	6,8
2. Вполне доволен	51,9	54,4	46,0	48,4
3. Более или менее доволен	22,6	24,9	32,6	33,3
4. Не доволен	0,8	3,3	5,0	5,2
5. Собирается перейти на другую специальность	4,9	1,5	0,8	0,9
6. Затруднялись ответить	9,9	7,2	9,1	5,4
	100 %	100 %	100 %	100 %

Как явствует из приведенных в таблице данных, среди студентов много недовольных своей специальностью, причем доля таких от 0,8 % на I курсе повышается до 5,2 % на IV курсе. Однако эти люди не намерены поменять свою специальность. В то же время доля студентов, намеревающихся поменять специальность по мере продвижения к старшим курсам уменьшается, поскольку план реализуется. Так, за период с 1966 по 1970 гг. со стационарных отделений вузов республики

ежегодно отсеивалось около 10 % студентов ¹⁵. Серьезным сигналом является и то обстоятельство, что доля восхищенных или вполне довольных своей специальностью студентов относительно скромная. Из десяти студентов лишь менее шести относятся таким образом к своей специальности.

Среди педагогов общераспространенной является точка зрения, согласно которой высший уровень успеваемости является показателем адаптации в отношении специальности. Такая точка зрения находит поддержку и в педагогической литературе ¹⁶. Анализ данных действительно показал, что среди студентов с более высокой успеваемостью больше восхищенных или вполне довольных своей специальностью, но в то же время выяснилось, что среди них больше и недовольных своим выбором (они более селективны).

Отношение к специальности и средняя успеваемость:

	3	3,5	4	4,5	5
1. Восхищен своей специальностью	8,6	7,3	6,6	9,8	12,6
2. Вполне доволен	35,5	47,4	51,1	54,5	58,9
3. Более или менее доволен	30,1	29,3	29,6	26,2	17,9
4. Не доволен	2,6	2,6	3,5	4,8	6,3
5. Собирается перейти на другую специальность	7,5	2,9	1,5	0,3	1,1
6. Затруднялись ответить	16,1	10,6	7,7	4,5	3,2
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

В целом доля недовольных своей специальностью и намеревающихся поменять специальность в совокупности во всех группах успеваемости относительно константна, причем с повышением уровня успеваемости увеличивается доля недовольных своей специальностью и уменьшается доля намеревающихся поменять специальность. Отсюда следует, что хотя более высокий уровень успеваемости тесно связан с повышением удовлет-

¹⁵ В отношении всего Советского Союза этот процент несколько ниже. См. В.Е. Комаров, Экономические проблемы подготовки и исследования кадров специалистов. М., 1972.

¹⁶ См. Х.И. Лийметс, Б.Я. Незаветский. Некоторые педагогические меры, способствующие адаптации студентов I курса в вузе. Тарту, 1970.

воренности специальностью, нельзя этот показатель полностью принимать за критерий адаптации со специальностью, поскольку он, в первую очередь, отражает адаптацию с высшей школой.

Не имея возможности остановиться в данной статье подробнее на проблеме критериев профессиональной адаптации, можем констатировать, что результаты проведенного исследования указывают на большие резервы и потребность продолжения работы по профессиональной ориентации в высшей школе. Работу по профессиональной ориентации следует, по-видимому, считать самой существенной практической задачей профессиональной адаптации в высшей школе. В ориентации на специальность надо использовать все имеющиеся возможности, проводить соответствующую ориентацию как в преподавании различных учебных дисциплин, так и в воспитательной работе, в планировании мероприятий в свободное время и пр.

Этот вывод подтверждается и практикой. Так, в более специфических вузах Эстонской ССР, например в Художественном институте, в котором этот принцип, исходя из учебного процесса, является неизбежным и уровень успеваемости более высокий, а вместе с этим и отсеиваемость меньшая (0-3 %). В то же время в самом крупном вузе республики, в Таллинском политехническом институте показатель средней отсеиваемости в прошлую пятилетку составлял 15 %.

Приведенные данные убедительно показывают значение решения проблем адаптации в ее обоих аспектах, с точки зрения адаптации как с вузом, так и со специальностью. Подытоживая сказанное, хочется ещё раз подчеркнуть, что решение вопросов, связанных с адаптацией является одной из главных задач воспитательно-учебного процесса. При этом с точки зрения практических задач особое значение в адаптации с вузом имеет быстрое решение проблем формальной адаптации и в приобщении к профессии последовательное и глубокое осуществление профессиональной ориентации.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И ПРОТИВОРЕЧИЯ "КОНТР-КУЛЬТУРЫ" РАДИКАЛЬНОЙ МОЛОДЕЖИ США

М.И. Новинская

Радикальное молодежное движение в США остро ставит ряд основных проблем всего сегодняшнего американского общества. Сложный комплекс духовных, этических и социально-экономических проблем, объединяемых распространенным в США термином "качество жизни"; непосредственно связанные с ними задачи достижения расового равенства и подлинной демократизации всех сторон общественной, политической и производственной практики, моральные критерии внешней политики — эти вопросы, волновавшие в 50-е годы лишь элитарные умы Америки, в конце 60-х годов стали достоянием массового сознания в значительной мере благодаря движению студенческого протеста. Именно в этом заключается особое значение радикального молодежного движения в США, а также причина его влияния на всю общественную ситуацию в Соединенных Штатах конца 60-х — начала 70-х годов.

Не только сам факт массового молодежного протеста в США, но также его формы и особенности во многом определяются тем обстоятельством, что оно развернулось в обстановке глубокого кризиса внешней политики американского империализма, вызванного войной в Индокитае, и связанного с ним обострения социально-политических противоречий внутри страны.

Представляя собой проявление социально-политического и духовного кризиса американского капиталистического общества лево-радикальное студенческое движение способствовало в свою очередь углублению этого кризиса.

Влияние политических факторов на развитие студенческого движения, равно как и политическая деятельность самого леворадикального студенчества неоднократно исследовались в

советской литературе.¹ Существенный вклад внесли также советские ученые в разработку марксистской критики идеологических корней и идейных установок леворадикальной молодежи.²

Вместе с тем, для понимания студенческого движения не меньший интерес, чем критическое исследование идеологических и политических течений, распространенных в различных молодежных группировках, представляет изучение жизненных ценностей и ориентаций студенческой молодежи на уровне обывденного сознания, и в первую очередь, тех серьезных изменений в структуре и иерархии потребностей американского студенчества, которые произошли в 60-х годах и выразились в первую очередь в кризисе в его среде традиционных господствующих в США буржуазных ценностей. Эти аспекты студенческого протеста, менее изученные в нашей литературе³, рассматриваются в данной статье.

¹ "США: Проблемы внутренней политики", М., 1971; "США: социально-политический кризис, проблемы рабочего и демократического движения", М., 1972; А. Брычков. Молодая Америка, М., 1971 и др.

² В.А. Замощкин, Н.В. Мотрошилова. Критична ли "критическая теория общества Герберта Маркузе? "Вопросы философии", 1968, № 10; Новые левые: их мысли и настроение. "Вопросы философии", 1971, № 4; Н.С. Олина. Бунтующая молодежь в поисках идеологии. "США. Экономика, политика, идеология". 1971, № 9; В.Н. Давыдов. Сюрреалистический революционаризм Герберта Маркузе. "Вопросы литературы", 1970, № 9; Н. Новиков. Социальное содержание современного левого радикализма в США. "МЭМО" 1970, № 5; Э.Я. Баталов. "Новые левые" и Герберт Маркузе. М., 1970; К.Г. Мяло. Проблема "третьего мира" в левозэкстремистском сознании. "Вопросы философии", 1972, № 1, Идеология "тотальной свободы". "Вопросы философии", 1973, № 2 и др.

³ Социально-психологическая проблематика молодежного движения исследуется в статьях И.С. Кона. Студенческие волнения и теория "конфликта поколений". "США. Экономика, политика, идеология". 1971, № 3; Студенчество на Западе как социальная группа. "Вопросы философии", 1971, № 9; Е.Б. Рашковского. Молодой гуманитарий в странах современного капитализма. В сб. "Борьба классов и современный мир". М., 1971.

Социально- психологические характеристики студенчества во многом определяют содержание идеологии, направление политики, политическую платформу и тактику, а также глубину, продолжительность и масштабы молодежного протеста. В оценке роли социально-психологических факторов в развитии студенческого движения мы руководствуемся ленинской теорией, рассматривающей массовые революционные и демократические движения как диалектическое единство их сознательных и стихийных элементов.

Американские социологи, наиболее фундаментально исследовавшие психологию активных участников крупных студенческих выступлений, непосредственно после этих событий (движение за свободу слова в Беркли 1964 г.⁴, сидячая забастовка - sit in - в Чикагском университете в мае 1966 г.⁵, кампания против войны во Вьетнаме летом 1966 г.⁶, события в Колумбийском университете весной 1968 г.⁷) пришли к выводам, которые в целом можно сформулировать следующим образом:

во-первых, имеется четкая связь леворадикального активизма студентов с определенной системой гуманистических нравственных установок и ценностей, не только политических, но и жизненных ориентаций, которые в целом можно характеризовать как антипотребительские и антиинструменталистские;

во-вторых, эти ценностные ориентации и этические установки как атрибут массового сознания части студенчества существовали уже в 50-е годы.

Подобные выводы свидетельствуют о том, что ценностные ориентации на уровне обыденного сознания студенчества являются одним из главных звеньев между социальными основами протеста и его политическими и идеологическими формами.

⁴ "Berkeley Student Revolt. Facts and Interpretations" S.M. Lipset, S. Wolin (eds.), Garden City 1965

⁵ R. Flacks. The Liberated Generation, in "Journal of Social Issues, 1967, N3.

⁶ K. Keniston. Young Radicals. Notes on Committed Youth. N.Y. 1968.

⁷ D. Bell. Columbia and the New Left, in "Confrontation. The Student Rebellion and the Universities" N. Y. 1969.

Однако взаимодействие этих уровней происходит не в одном направлении — снизу вверх — а представляет собой чрезвычайно сложный процесс, включающий и обратное влияние идеологических установок на психологию.

Обусловленность ценностных ориентаций личности объективными социальными факторами большей частью не прямая. Известно, что в капиталистическом обществе принадлежность к господствующему классу не неизбежно влечет за собой буржуазно-конформистский тип сознания, и наоборот, факт принадлежности к эксплуатируемым классам не обязательно порождает сознание протестующее.

Научно-техническая революция создала для американского студенчества ряд новых объективных трудностей, которые служат непосредственным источником недовольства в его среде. Вместе с тем социальное бытие студентов действует на их психологию и в более усложненной форме. Определенный рост жизненного уровня, расширение материальных благ, ставших доступными массовому потребителю в результате НТР, имеет тенденцию видоизменять систему массовых потребностей. Достижение современного среднепотребительского стандарта, превращение его в привычный элемент образа жизни при определенных условиях может ослаблять психологическое значение материального потребления как идеала и основной жизненной ценности. В некоторых социальных ситуациях эти процессы порождают развитие антипотребительских ориентаций. Подобные тенденции, наметившиеся в 60-х гг. в сознании определенных общественных групп в промышленно развитых капиталистических странах, определеннее всего наблюдаются в США — стране наиболее высокого уровня жизни и менее трагического опыта истории первой половины XX века.

На массовом уровне этот процесс затронул в первую очередь более или менее обеспеченные и образованные слои молодежи. Воспринимая современный стандарт потребления как привычный, эта, относительно многочисленная часть молодежи, менее склонна переоценивать его блага, чем представители старших поколений, в основном усматривающие в росте

потребительского стандарта коренное улучшение условий жизни. Кроме того, во многих случаях психологическая адаптация молодого поколения к современному стандарту потребления даже в том случае, если он практически и не достигнут, так же может порождать неудовлетворенность чисто потребительским существованием. Приходит понимание того, что счастье заключается не в "преодолении противоречия" между хорошим автомобилем и лучшим, а вообще не в автомобилях и возможно где-то вне сферы материального потребления. Старая истина "не хлебом единым" приобретает для этого поколения новое, актуальное звучание⁸.

Часто свойственная молодежи и прежде чуткость к духовным проблемам, поиски "смысла жизни" могут усиливаться и усиливаться реакцией против господства бездушного потребительского идеала. Американский психолог Э.З. Фриденберг в своем признанном теперь классическим исследовании проблемой молодежи "Исчезающий подросток" приходит к выводу, что источником всякого рода нонконформизма у американского молодого человека из средних слоев является "ужасающая пустота мира, в котором ему предстоит действовать".⁹

В среде студенческой молодежи эти социально-психологические тенденции выступают в наиболее яркой форме. Во-первых, для значительного числа студентов, происходящих из белых семей верхушки средних слоев, современный стандарт потребления доступен с детства и воспринимается как нечто само собой разумеющееся. Подобное обстоятельство снижает эффективность психологического воздействия на этих молодых людей многих официальных институтов. В частности, по наблюдению Р. Флэкса, сфера занятости располагает теперь меньшими возможностями влияния на их психологию и поведение. "Такие цели, как положение в обществе и материальное благосостояние, для них не столь привлекательны - замечает

⁸ Разумеется, речь идет лишь о констатации определенных тенденций в массовом сознании и высказанное ни в коей мере не означает, что подобные тенденции приобрели доминирующий характер.

⁹ E.Z. Friedenberg. The Vanishing Adolescent. N.Y. 1959, p. 24.

Р. Флакс, — поскольку они имеют все это от рождения" ¹⁰. Хотя в прошлом студентами в основном становились выходцы из наиболее обеспеченных семей, их вность проходила в обстановке общей экономической неустойчивости, создаваемой мировыми войнами и перманентными экономическими кризисами. Кроме того, следует учитывать рост среднего уровня жизни и, как его результат, ту специфическую для Америки 50-х и 60-х годов атмосферу "гонки потребления", в которой оказалось современное студенчество.

Во-вторых, предоставляемые этим молодым людям благодаря продолжительной учебе в средней школе (12 лет) и вузе (4-8 лет) возможности интеллектуально содержательной жизни способствуют их духовному и интеллектуальному развитию, что порождает их психологическую несовместимость с бездуховной практикой современной Америки. В этом же направлении воздействует новый стиль семейного воспитания, начавший распространяться в средних слоях послевоенной Америки — стиль терпимости и тех методов психологического убеждения, комплекс которых разработан в широко популярных трудах Б. Спока и его последователей. Однако, говоря словами американского эксперта по проблемам молодежи Х. Малькольма "правда заключается в том, что наше общество не подготовлено для жизни духовно здоровых людей... Доктор Спок, доктор Меннингер и другие отцы современной психологии — замечает иронически Х. Малькольм — не предупредили нас о том, что воспитание духовно здоровых детей неминуемо приведет их к конфронтации с обществом" ¹¹.

Психологической основой для конфронтации, помимо отмеченного выше личностного несоответствия с обществом, служит также нетерпимость этих молодых людей к бедности широких слоев негритянского и белого населения, составляющих более 1/5 "общества изобилия".

Наконец, "несвязанность" студенческой молодежи, свобода от трудовой рутины и вместе с тем острый интерес к

¹⁰ H. Flacks, op. cit., in "Black Power and Student Rebellion". Belmont, 1969 p. 364.

¹¹ H. Malcolm. Generation of Narcissus. Boston-Toronto, 1971, p. 154.

своему будущему, перспективы которого часто не удовлетворяют студентов, усиливают их интерес к общим социальным и моральным проблемам и потребность в обогащении духовного содержания жизни (пусть вначале не всегда осознанную или осознанную негативно — скучно!).

В такой психологической атмосфере высокий уровень семейного благосостояния и образованности повышает для молодежи вероятность неудовлетворенности бездуховным существованием и, как следствие этого, развития антипотребительских и антиинструменталистских ориентаций. Поскольку же удельный вес материально обеспеченной и образованной молодежи в Америке повышается, подобные психологические ориентации становятся все более распространенным явлением. Таким образом, ослабляется "золотая цепь" потребительской психологии, приковывавшая массы к господствующему строю.

Сдвиги в характере ценностных ориентаций американского студенчества существенно изменили роль высшего образования в системе его жизненных ценностей. Данные наиболее репрезентативных обследований показывают, что инструменталистски ориентированный подход к целям высшего образования (как к средству "лучше устроиться в жизни"), традиционный для большинства американского студенчества, уступает место неутилитарным мотивациям (учеба в вузе как средство "лучше познать себя и окружающий мир" — 56 % студентов в 1967 г. против 20 % в 1948 г.)¹².

В результате начал меняться характер требований, предъявляемых студентами к содержательной стороне учебного процесса, и к середине 60-х годов в США наметился контентный кризис высшего образования.

Для части американского студенчества стала весьма типичной неудовлетворенность тем обстоятельством, что высшее образование дает лишь формальную сумму знаний, пусть зачастую даже самого высокого уровня, и не помогает разобраться в сложных социально-политических и нравственно-онтологических проблемах современности. Критикуя с этой точки зрения

¹² См. V. Jonas. Attitudes of College Students and their Changes. "Genetic Psychology Monographs", Provincetown, February 1971, p. 71; H. C. Meier. Generational Differences in Value Orientations Toward Higher Education. "Sociology of Education" vol 43, N 1, 1970, p. 74

высшее образование в США, бывший председатель СДО Т. Хейден писал, что оно "заменяет изучение сущностных проблем преподаванием существенных дисциплин".¹³

Следует подчеркнуть, что подобные оценки высшего образования ни в коей мере не характерны ни для всего студенчества, ни даже для большей его части. Однако они представляют собой новую и развивающуюся тенденцию студенческого сознания.

Представление о соотношении различных взглядов студентов на постановку высшего образования в США даст результаты общенационального опроса студентов, проведенного зимой 1968-69 гг.¹⁴ Около 80 % опрошенных присоединились к мнению, что высшее образование в США "здоровое в своей основе", хотя при этом свыше 50 % признают, что оно "нуждается в улучшениях". Все же 1/5 опрошенных высказали противоположную точку зрения ("основа нездоровая") причем 8 % заявили, что в целом пребывание в колледже было для них глубоким разочарованием. Более того, с утверждением, что "американский университет устранился от ответственности за решение насущных моральных проблем" согласилось 39 % студентов.

С протестом молодежи против "отчужденного" знания связано оживление интереса к гуманитарным дисциплинам и падение привлекательности для студентов инженерно-технических и отчасти естественно-научных вузов. Так, если число вновь поступивших в высшие учебные заведения в 1968-69 учебном году в среднем возросло на 4,6 %, то поступление в медицинские и гуманитарные колледжи увеличилось на 7,5 %, а инженерные специальности показали наименьший рост - всего на 1 %.¹⁵

Содержательный кризис высшего образования в США проявился также в новом феномене, который в американской литературе получил название "отсев для саморазвития" (developmental dropout).¹³ Цит. по Ph.K. Werdehl. Teaching and Learning: Whose Goals are Important Around Here?, in G. Dobbins, C.B. Lee (eds) "Whose Goals for American Higher Education?" Washington 1968, p.25

¹⁴ "Campus Unrest. The Report of the President's Commission on Campus Unrest" Washington, 1970, pp.73-74.

¹⁵ "School and Society" N 2425, April 1971 p.223.

tal dropout). К. Кенистон так характеризует это явление: "Молодые мужчины и женщины с хорошей академической успеваемостью стали покидать колледжи и вузы высшей ступени, чтобы "найти себя" вне институционального контекста... Несмотря на академические успехи, эти молодые люди все менее обращали внимание на формальные академические требования... Постепенно они стали пренебрегать общепринятыми интеллектуальными успехами, столь высоко ценившимися их родителями; вместо этого они решили "учиться для себя"¹⁶. Обучение "для себя", по собственным программам, выражающееся главным образом в углубленном штудировании выдающихся мыслителей прошлого и настоящего, повышенном интересе к теории, не всегда сопровождается уходом, временным или окончательным, из вуза. Часто оно осуществляется параллельно с формальным выполнением академической программы, становясь при этом в центре учебной и интеллектуальной деятельности студентов.¹⁷

Подобный уровень мотиваций в труде определяется в современной американской психологии понятием "самоактуализации". Известный психолог А. Маслоу, введший этот термин в научное обращение, изучал явление самоактуализации в контексте психологии творчества и считал его определяющей чертой психологического типа творческой личности. Уровень самоактуализации, по Маслоу, достигается в тех случаях, когда мотивации определяются не потребностью индивида в чем-то конкретном, чего ему не хватает, а в стремлении к максимальному развитию его способностей. Таким образом, в психологии определенных групп студенчества стали проявляться черты высшего уровня мотивационного развития человека в трудовой деятель-

¹⁶ К. Keniston, op. cit., p. 88, 89, 266-267.

¹⁷ О характере изменений отношений к высшему образованию дает представление высказывание одного из студенческих активистов, в котором выражены довольно типичные для этой среды взгляды: "Я был полностью разочарован в занятиях, которые предусматривались учебными программами... И я начал читать... Читал очень много, увлекся философией, психологией, литературой. Я больше не учился, а читал все дни напролет - прочитывал 3-4 книги в день". Цит. по К. Keniston, op. cit., pp. 82-83.

ности, прежде характерного лишь отдельным творческим индивидуальностям. Вследствие этого значительная часть студенчества — наиболее социально-благополучная, адаптированная к высокому жизненному уровню — подходит к своему будущему с повышенными духовными мерками по сравнению со старшим поколением, выросшим в более суровой обстановке прямой борьбы за существование. Создается новый источник психологической напряженности — разрыв между возрастающими духовными потребностями и реальными возможностями их удовлетворения в условиях капиталистической практики, превращающей все сферы интеллектуальной и духовной деятельности в потребительские, коммерческие категории.

Разумеется, кризис официальных ценностей не всегда приводит к движению политического протеста. Однако опыт 60-х годов в США показывает, что эти явления коренным образом связаны друг с другом. Разочарование в господствующих ценностях в период обострения социально-политических противоречий является психологической основой возникновения в среде наиболее интеллектуально и духовно развитой молодежи движения леворадикального политического протеста.

Таким образом, политический протест студентов связан с комплексом новых психологических черт личности (таких как антиинструментализм и антипотребительство, самоактуализация, альтруизм, высокая валоризация интеллектуальных и духовных ценностей и т.п.), получивших в 60-е годы развитие в студенческой среде.

Своеобразие современного студенческого радикализма заключается, на наш взгляд, в том, что его психологической основой служит не только недовольство теми или иными общественными и политическими порядками, а глубинное несоответствие новых ценностных ориентаций значительных групп американской молодежи социальным условиям существования личности, имманентным современной стадии монополистического капитализма.

Разумеется, такие проблемы как отчуждение личности, потребность в самоактуализации и т.п. сами по себе не яв-

ляются принципиально новыми, равно как и в целом неприятие буржуазной системы ценностей. Однако, если прежде эта проблематика психологически осознавалась лишь немногими представителями капиталистического общества и выступала как явление элитарной культуры, то теперь она начинает становиться достоянием массового сознания. В этом, на наш взгляд, заключается одна из важнейших социально-психологических новаций периода современного капитализма, получившая большее развитие в ведущей стране капиталистической системы - США.

Отмеченный процесс в первую очередь начал распространяться в более или менее массовых слоях интеллигенции. Однако "переоценка ценностей" многими представителями этих слоев поначалу не влекла за собой изменения их поведенческих характеристик. Это обстоятельство явилось одной из причин тяжелой психологической фрустрации, раздвоенного "квази-шизофренического" существования, которое социальные критики 50-х гг. - Д. Рисмен, Ч.Р. Миллс, Г. Маркузе и др. отмечали как основную черту массовой психологии развитых капиталистических стран послевоенного периода. И лишь молодое поколение 60-х гг. заявило о своем намерении ослабить это направление, переведя новые установки из сферы чистой психологии в область жизненной практики.

С.Любелл, проводивший опросы в 36 кампусах в течение 6 месяцев (осень 1965г. и весна 1966г.) обнаружил, что студенты в основном разделяют кардинальные ценностные установки своих родителей, но серьезно расходятся с ними во взглядах на образ жизни. При этом большинство студентов одобрило воспитание, полученное ими в семье.¹⁸ Р. Флакс, эмпирически изучавший психологию студентов-радикалов и их родителей, установил, что "ценности, которых предшествующее поколение придерживалось в абстрактной форме, воплотились в новом поколении в качестве неотъемлемых свойств личности".¹⁹ Большинство американских исследователей приходит к выводу, что наиболее заметная новая тенденция в сознании молодых американ-

¹⁸ S. Lubell. That "Generation Gap" in "Confrontation..." op.cit., p. 59.

¹⁹ R. Flacks, op.cit., in "Black Power and Student Rebellion", Belmont, 1969, p. 365.

цев заключается в том, что их "личное и политическое поведение основывается на ценностях, которые находятся за пределами простого эгоистического интереса" ²⁰.

Сдвиги в психологии определенной части молодежи не ограничиваются этим пластом сознания, а характеризуются также попытками выработать новую систему позитивных ценностей и следовать им в своей практической деятельности. Этот процесс в американской литературе определяется как создание "контр-культуры". Концепции "контр-культуры" (термин принадлежит Т. Рошаку) возникли в США на рубеже 60-х и 70-х гг. как одно из проявлений идеологии "новых левых". Авторы этих концепций (в первую очередь они представлены работами Т. Рошака, Ч. Рейча и Ф. Слейтера) ²¹ исходят из признания того факта, что значительная часть молодого поколения индустриально развитых капиталистических стран создает свою культуру, радикально отличающуюся по всем центральным установкам от господствующей культуры современного капиталистического общества. Основное содержание "контр-культуры", ее пафос, заключается в непримиримом антагонизме господствующей культуре. По мнению теоретиков "контр-культуры", ее носители уже теперь образуют достаточно многочисленное "контр-общество", которое является субъектом будущих революционных преобразований. Основным фактором социальных изменений становится таким образом антагонизм не классов, а поколений, выражающийся в борьбе антагонистических типов сознания, и в наиболее крайней форме — конфликт между всем обществом и деперсонифицированным "истэблишментом". В данном случае мы имеем дело с распространенной в буржуазной науке идеологической аберрацией, когда вместо классовых противоречий на первый план выдвигаются противоречия между группами различного социального состава (национальными, возрастными и т.п.).

Следует отметить, что выдвигаемые теоретиками "контр-культуры" программы радикального преобразования социального

²⁰ Dissent 1971, N 4, p.394.

²¹ T.Roszak. Making of a Counter-Culture. Reflection of the Technocratic Society and its Youthful Opposition N.Y.1972; Ch.Reich. The Greening of America, N.Y.1970; P.Slater. The Pursuit of Loneliness, Boston 1970.

стройка Соединенных Штатов разрабатываются ими на основе демократического гуманистического идеала. Однако, верно подметив определенные новые тенденции в развитии американского общества, они оказались не в состоянии проникнуть вглубь описываемых ими сложных общественных процессов, в частности, и социального характера молодежного протеста.

Ч. Рейч, в частности, выдвигает свою утопическую программу революционного переустройства Америки посредством изменения сознания, исходя из того, что экономика якобы перестала быть определяющим фактором общественного развития, и ее место заняли "нематериальные интересы". Ч. Рейч конструирует некую идеальную модель "нового сознания" (названного им "Третьим Сознанием"), воплощающую ряд реальных социально-психологических изменений, которые мы рассматривали выше. "Новое сознание", по мысли Рейча, завоет умы и сердца и таким образом совершится "бескровная революция".

Гносеологическую основу такого подхода представляет собой поверхностное понимание процесса все большего усложнения системы опосредований базисных и надстроечных явлений, происходящих в современном обществе и приводящего к увеличению роли идейно-психологических факторов в общественной жизни.

Утопичность взглядов Рейча выражается также и в переоценке им гомогенности "Сознания III" и завершенности процесса его формирования. Перечисление Рейчем позитивных сторон "Сознания III" приводит читателя к мысли, что они по сути дела сводятся лишь к отрицанию старых жизненных норм и культурных ценностей. Чтобы понять образ мыслей носителей "Сознания III", Рейч предлагает "исходить не столько из образа жизни, который они ведут, сколько из ценностей и жизненного стиля, отвергнутого ими"²². Отталкиваясь от господствующего в послевоенной Америке отчужденного функционально-структуралистского типа сознания, ведущего к "смерти при жизни" ("Сознание II"), новое сознание, по мысли Рейча, предполагает в первую очередь "тотальное" освобождение

22

Ch. Reich, op.cit., p. 239.

собственного "я". Апология "тотальной" свободы личности сближает Рейча с маркузианским неофрейдизмом, гудменовским гештальт-анархизмом и логически приводит его к оправданию всех видов личностного сопротивления "истаблишменту", главными из которых становится "поп-музыка" и наркотики, обостряющие эмоциональную восприимчивость и тем самым якобы препятствующие "отупению" личности, в котором заинтересовано государство.²³ Таким образом, очевидно, что в своей модели "Сознания II" Ч. Рейч, по сути дела, лишь регистрирует реальные черты современной субкультуры радикально настроенной молодежи, не поднимаясь до ее серьезного теоретического анализа.

Т.Рошак, подобно Ч. Рейчу, также оказывается не в состоянии вскрыть истинные причины социальных конфликтов, охватывавших все стороны жизни современной Америки. Главную социальную новацию 60-х гг. он видит в том, что "вековой процесс взаимного отталкивания поколений трансформируется на наших глазах от периферического опыта в жизни личности и семьи в основной рычаг социальных изменений"²⁴. Перед нами снова пример упрощенного подхода к сложным социальным явлениям, при котором происходит "замещение" глубинных социально-классовых противоречий, не всегда явно выраженных противоречиями очевидными, всплывающими на поверхность в той или иной исторической ситуации.

Утопия Т. Рошака основана на полном отрицании позитивного характера научно-технического прогресса, который, по его мнению, породил основного врага человечества — технократию, т.е. "социальную форму, в которой индустриальное общество достигает вершины своей организационной интеграции"²⁵. Единственно эффективный путь борьбы против технократии заключается, по его мнению, в "изменении всего культурного контекста, в котором развивается наша повседневная политика".

Попытки Т. Рошака построить свою позитивную модель культуры приводят его к проповеди возрождения первобытной

²³ *ibidem*, p. 255

²⁴ Т. Rozzak, *op.cit.*, p.1.

²⁵ *ibidem*, p.5.

магии и шаманизма в качестве идеального метода восприятия и познания мира. В современном обществе элементы подобного сознания присущи, по мнению Т.Рошака, художественной перцепции, которую он ставит выше научной, считая, что она более адекватно отражает сложность бытия. В распространении в массовом сознании молодежи эстетического восприятия мира, более того, в субъективной "артизации" действительности (отношении к действительности как к произведению искусства) Т. Рошак видит одну из самых плодотворных сторон молодежной "контр-культуры". Развитием утопического идеала, намеченного в последних главах книги "Создавая контр-культуру" посвящена новая, вышедшая в 1972 г. работа Т. Рошака "Пустыня кончается".

Концептуальные схемы Т.Рошака и Ч. Рейча объединяет свойственное обоим авторам непонимание истинной природы репрессивных механизмов современного капиталистического общества и происходящие из этого утопические представления о путях его радикального переустройства – исключительно посредством изменения сознания и культуры.

Вместе с тем в концепциях "контр-культуры" в определенной степени улавливаются реальные тенденции массового сознания в современной Америке. В отрицании Т.Рошаком объективного научного способа восприятия мира, отражающем распространенный среди молодежи односторонний взгляд на научно-технический прогресс лишь как на орудие дегуманизации, в качестве рационального элемента выступает критика сциентизма, этой "мифологии объективного сознания", возведенной в ранг идеологической системы. Рошак вскрывает антидемократизм технократии с ее "магией манипулирования, где роль шаманов играют эксперты"²⁶. Характерная для "контр-культуры" мистическая окраска социального протеста имеет психологическую основу в том, что в условиях современного капитализма рационалистический научный анализ рассматривается как часть идеологического арсенала правящих слоев (в отличие от 18-19 веков, когда государство опиралось на религиозный обскурантизм и традиции, а научная аргументация была основным ору-

²⁶ ibidem, p.260

нием социальной критики). Американский философ Х. Арендт замечает по этому поводу: "Нельзя ожидать от людей разумности, если они видят, что разум используется против них как ловушка" ²⁷. В создавшемся социально-психологическом климате дискредитации научного рационализма, с одной стороны, и кризиса институционализированной религии, с другой, — духовно-этические поиски протестующей молодежи логически приводят к распространению в значительной ее части богоискательских течений, являющихся существенной чертой американской "контркультуры".

С точки зрения марксистской методологии рассматриваемый феномен, как нам представляется, свидетельствует о том, что в массовом сознании части молодежи в условиях современного капитализма стихийно назревает потребность в достижении социалистического идеала общественного устройства, максимально способствующего всестороннему развитию личности. Об этом говорят и позитивные элементы молодежной "контркультуры" — приоритет духовности, отказ от своекорыстных интересов как основы личности, социальный и моральный эгалитаризм, коммунитарность и т.п. ценности, несовместимые с социальной практикой капитализма, но органически присущие системе этических ценностей социализма.

Однако в обстановке господства буржуазных представлений этическое и идеологическое творчество радикальной студенческой молодежи, отталкиваясь от господствующих норм и ценностей, в то же время не может полностью их преодолеть.

В капиталистическом обществе даже самому оппозиционному по своей объективной природе классу — рабочему, который изначально "стихийно влечется к социализму", тем не менее столь же стихийно, по определению В.И. Ленина, навязывается буржуазная идеология, "наиболее распространенная (и постоянно воскрешаемая в самых разнообразных формах)" ²⁸. В еще большей степени стихийному влиянию буржуазной идеологии подвержено студенчество, которому, как и всей интеллигенции

²⁷ Цит. по "Anarchism Today" D.E. Apter, J. Joll (eds.). N.Y. 1972 p. 64.

²⁸ В.И. Ленин. Полн.собр.соч., т.6, стр. 41.

в целом, благодаря "переходному, противоречивому положению", свойственны "половинчатые, эклектические воззрения... мешанина противоположных принципов и точек зрения"²⁹. Вот почему "тотальное отрицание" ценностей капиталистической системы зачастую преподносится современными молодыми бунтарями в рамках той же системы.

В первую очередь это относится к тем броским формам, в которых на поверхности выражаются новые социально-психологические установки протестующей молодежи. Речь идет о новом стиле поведения и одежды, о создании и широком распространении среди американской молодежи субкультуры карнавализации и эпатажа, наркотиков и сексуальной революции. Этим чертам многие западные авторы, как сочувствующие протестующей молодежи, так и осуждающие ее, склонны придавать решающее значение, видя в них основные определяющие компоненты "контр-культуры". Однако сами по себе эти черты, действительно составляющие принадлежность современной молодежной (и не только молодежной) моды, отнюдь не являются атрибутами протеста. Напротив, именно в этой части "контр-культура" смыкается с официальной массовой культурой, насаждаемой сверху специализированными учреждениями. На экранах телевизоров, на страницах издающихся миллионными тиражами иллюстрированных газет и журналов, на сценах бродвейских театров — то же засилье секса и экстравагантной моды, "поп-музыки" и авангардистского изобразительного искусства, что и в "подпольных" изданиях и "левых" театриках, представляющих "контр-культуру".

Принципиальное безделье, наркомания, сексуальная распущенность, выдвигаемые в качестве культурных форм антибуржуазного протеста, в действительности являются крайностями господствующих культурных установок современной буржуазной "цивилизации досуга". Эти стороны "контр-культуры" представляют собой ни что иное как порождение общества, от которого молодежь пытается бежать, а попытки освобождения от господствующей буржуазной культуры, предпринимаемые такими путями, приводят к новой форме зависимости от нее.

²⁹ В.И. Ленин. Полн.собр.соч., т. 4, стр. 183.

Именно благодаря этим своим чертам "контр-культура" в том виде, в котором она развивалась в 60-е годы, в настоящее время стала вырождаться во временный инфантильный стиль, коммерциализированный и умело эксплуатируемый ведущими отраслями американского бизнеса, которые специализируются на производстве материального и духовного ширпотреба.

Такой эволюции "контр-культуры" в немалой степени способствовала позиция господствующих общественных институтов США, фактически поддерживавших упомянутые выше ее элементы как не опасные существующему порядку и четко дифференцировавших их от иных, действительно содержащих угрозу этому порядку. Д. Белл и П. Кристоу в связи с этим замечают, что в то время, как социология и политика бунтующих студентов подвергаются осмеянию, их темперамент и стиль практически узаконены культурой американского общества ³⁰. Американские исследователи проблем молодежи Р. Флакк и М. Манкофф высказываются по этому поводу еще определеннее. Они пишут об умышленной "канализации недовольства в контр-культуру" и отмечают наличие в США "особой атмосферы, в которой необычный культурный эксперимент и новации дозволяются и в некоторых аспектах поощряются властями" ³¹.

В подобных условиях всестороннего давления господствующей идеологии и культуры, протестующая молодежь Америки, отвергая буржуазные принципы американского общества, часто оказывается в плену этих же принципов. Такие важные стороны "контр-культуры" как апология чувственного опыта, витализм и анти-рационализм по сути не только не отрицают, но непосредственно продолжают и развивают укорененные в массовом сознании американцев убеждения в превосходстве практики над теорией, жизни над мыслью и т.п. обывательские представления.

Это противоречие, на наш взгляд, ярко отразилось в

³⁰ "Confrontation..." op.cit., p.X

³¹ M. Mankoff, R. Flack. The Changing Social Base of American Student Movement, in "Student Protest" The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences. May 1971, p. 63.

популярной в США рок-опере "Иисус-Христос - суперзвезда", в которой узнаются настроения радикальной молодежи периода кризиса движения.³² Образ Христа, символизирующий нравственный идеал и жертвенность во имя спасения страдающего человечества, весьма созвучен описанным нами высоким этическим устремлениям американской радикальной молодежи. Однако в интерпретации авторов он предстает и как символ успеха, этого основного атрибута буржуазной меритократической системы ценностей. Отсюда и само содержащее оттенок иронии название оперы - "Суперзвезда" (мировой истории, как явствует из контекста), и настоячивые вопрошания из сегодня: как тебе удалось так прославиться в веках и стать тем, кем ты стал для человечества? Действиями евангельского "бого-человека" движет вполне земное стремление - спасая человечество, самоутвердиться. В центральном эпизоде оперы ("моление о чаше") меритократические чаяния звучат особенно настойчиво) (хочется сказать назойливо) это - меланхолическая жалоба и моление о посмертном вознаграждении, в которых за внешним смирением отчетливо проступает психология избалованного сына, имеющего возможность ставить свои условия онисходительному отцу. Временами это напоминает торг: я готов умереть, но лишь за чрезвычайное вознаграждение - за посмертную славу, равной которой еще не знал мир. Напрашивается сопоставление подобной трактовки образа Христа с мессинскими претензиями, столь сильными в сознании протестующей молодежи.

Преувеличенные представления о своей исторической роли звучат и в произведениях, отражающих совсем иную сферу творчества протестующей молодежи. В этом смысле характерны настроения, выраженные в книге одного из лидеров "новых левых" Г. Калверта, претендующей на теоретическое осмысление причин кризиса движения. "Мы - пишет Г. Калверт - потерпели жалкое поражение в наших отчаянных попытках превратить Америку Непотребную в Америку Прекрасную, и теперь из-за этого

³² Опера закончена в октябре 1970 г.; авторы Л. Вебер и Т. Райс - англичане, но широкое признание опера впервые получила в США.

умирают наши братья и сестры"³³. Эти интонации трагического реквиема перекликаются с поэтикой "Суперзвезд". Обратим также внимание на почти полное хронологическое совпадение окончания оперы Л. Вебера и Т. Райса - октябрь 1970 г. - с датой завершения книги Г. Калверта - август 1970 г. Возможно, в цитированном пассаже из Г. Калверта верно переданы субъективные настроения участников радикального студенческого движения этого периода, однако, явно переоценена значимость объективных последствий его неудач.

Мессинанские тенденции в сознании протестующей молодежи питаются не только различного рода концепциями революционной исключительности молодежи от Г. Маркузе до теоретиков "контр-культуры", но коренятся и в некоторых новых особенностях социального бытия части молодежи.

В частности отметим возникшую тенденцию к продлению срока студенчества. Эта тенденция питается двумя факторами - объективным, связанным с удлинением срока обучения из-за возрастающей сложности учебных программ, и субъективным - желанием как можно дальше отодвинуть вступление во "взрослую" жизнь и неизбежную потерю той относительной свободы, которую при всех своих недостатках может им предоставить лишь университет.³⁴ Американские исследователи обращают внимание на развивающуюся тенденцию взгляда молодежи на студенческий статус. Если прежде студенческие годы рассматривались лишь как скоропроходящий период подготовки к реальному миру взрослых, то теперь молодые люди все чаще относятся к положению студента как к перманентному образу жизни, предоставляющему наибольшие возможности выбора, как к убежищу от мира взрослых. Отсутствие привлекательных целей в той жизни, которую может предоставить им общество за порогом высшей школы, и протекающий из этого страх перед

³³ G. Culvert, G. Neiman. A Disrupted History. The New Left and the New Capitalism. N.Y., 1971, p. X

³⁴ В США студенты имеют возможность по своему усмотрению менять специализацию и переходить из колледжа в колледж, а также прервать учебу на любое время.

окончательным выбором — такова психологическая основа стремления всемерно продлить период студенческой "несвязанности". Студенческий статус все более становится для молодежи способом привлекательного стиля жизни. В последние годы студентами стали называть себя многие молодые люди, которые вовсе не числятся в каком-либо внешнем учебном заведении³⁵.

Мы видим, что молодежная "контр-культура" в действительности отнюдь не соответствует той идеальной модели "нового сознания", какой ее представляют некоторые ее апологи-ты; например, Ч. Рейч и И.-Ф. Реваль. В то же время мы не можем согласиться и с наиболее ожесточенными критиками "контр-культуры", в лучшем случае признающими за ней лишь одно положительное качество — психотерапевтическое воздействие на душевно-неуравновешенную молодежь. В работах такого рода "контр-культура" предстает либо как тождество мировоззренческим установкам фашизма, либо просто как "мертвенная аберрация невретического века"³⁶.

Отвергая обе крайние оценки "контр-культуры", мы считаем, что: во-первых, реально-существующие новые тенденции массового сознания, отражаемые "контр-культурой", пока еще достаточно маргинальны, т.к. они распространяются преимущественно среди части белой студенческой молодежи Америки и практически не охватывают такие многочисленные ее группы как белую рабочую молодежь и негритянскую молодежь; во-вторых, "контр-культура" ни в коей мере не представляет собой законченного и гомогенного новообразования.

По содержанию "контр-культура" далеко не однозначна, а напротив, чрезвычайно противоречива и заключает в себе амбивалентные возможности развития. Так, стремление к свободе зачастую оборачивается склонностью к анархии; гуманизм, приоритет ценности личности — возвратом к индивидуализму; отказ от традиционной ориентации на успех — презрением к труду; разочарование в буржуазном идеале потребления — отсутствием всяких позитивных идеалов; защита естественности — апологией интеллектуального и культурного

³⁵ См. H. Malcolm, op.cit., p. 228.

³⁶ "The Yale Review" Winter 1971, N 2, p. 173.

примитивизма; отрицание буржуазной массовой культуры — отказ от внешних достижений культуры прошлого. Говоря в целом, существует определенная угроза вырождения "контр-культуры" в антикультуру. Наконец, внутренняя логика принципа самоактуализации (самореализации) без позитивного содержательного наполнения ("самоактуализация для самоактуализации") ведет к извращенному нарциссическому варианту гедонизма, к ассоциальным формам протеста. Пути развития "контр-культуры" зависят от того, какие ее стороны получают преобладание в массовом сознании американцев.

**ЦЕННОСТНЫЙ КРИЗИС БУРЖУАЗНОГО ИНДУСТРИАЛЬНОГО
ОБЩЕСТВА. ЕГО ПРЕЛОМЛЕНИЕ В ДВИЖЕНИЯХ "МОНТЕС-
ТАНИ" И "КОНТРИКУЛЬТУРЫ"**

К.Г. Мило

Несмотря на то, что молодежно-студенческие движения охватывали весь капиталистический мир, сейчас представляется почти бесспорным, что свою высшую точку, свое "акме" они пережили именно весной 1968 года во Франции. Более того: не успели события чуть отодвинуться во времени, как произошла их своеобразная канонизация, когда они одновременно воспринимаются как наиболее полное воплощение движений уже минувших и как наиболее вероятная модель движений будущих. Так, волнения лицейстов, происходившие весной 1973 года во Франции, журнал "Нувель обсерватёр" назвал "Маем самих молодых", "гаврошей индустриального общества". Н. Бирнбаум замечает, что, независимо от его практического исхода, Майское движение следует считать "крупнейшим событием политической истории западных стран на протяжении жизни одного поколения"^I.

Несомненно, что особое историческое место Мая в ряду молодежных движений 60-х годов обусловлено прежде всего тем, что только во Франции собственно студенческое движение сошлось с грандиозной по размаху волной рабочего отачного движения. Причины этой, хотя и кратковременной, смычки многообразны, но в свете интересующей нас стороны вопроса хо-

^I N. Birnbaum. "The Crisis of Industrial Society", N.Y., 1969, p. VII.

телось бы подчеркнуть одну из них, которой, как кажется, до сих пор не уделялось достаточного внимания. А именно: думается, что сама близость всей схемы развития университетского кризиса - вопреки его экотравагантным формам, сектантской терминологии участников, фиксации на проблемах вовсе не французских - к общепризнанному национальному эталону политического движения² была одним из важнейших факторов, позволивших ему развязать кризис общенациональный, достигнуть того порога "невозможного", вокруг которого и стало складываться настальгически окрашенное предание.

Вместе с тем особая культурно-идеологическая заостренность движения, спонтанно обнаружившаяся в нем близость как к некоторым традиционным клише социального протеста, так и к кругу идей и символов "демократического романтизма"³, позволила именно французскому студенчеству взять на себя - и отчасти выполнить - функции идеологической рационализации стихийно присутствующих в различных молодежных движениях психологических установок. В русле "культурной революции", составлявшей лишь часть - и, быть может, не самую главную - Майского движения была осуществлена, в форме хаотической и эгоцентрической, интеграция конкретно переживаемого Францией периода ко всей совокупности ее политической и культурной истории. В более же широком смысле был осуществлен перевод на язык более или менее общезначимых духовных символов давно назревавшего в недрах буржуазного индустриального общества, но не находившего адекватного выражения, протеста против созданного этим обществом целостного стиля бытия, а следовательно, и той культуры, внутри которой этот стиль получает ценностное освящение.

Обратимся к знаменитым граффити, до сих пор остающимся наиболее полным и непосредственным выражением коллективного мифа Майского движения и образующим как бы промежуточную ступень между хаотической нечленораздельностью первич-

² Юридические аспекты этого рабочего следования образцам "14 июля" и "4 августа" хорошо переданы в романе Р.Мерля "За стеклом" - М., 1972.

³ Термин позаимствован у Н.И. Конрада. См. "Запад и Восток".

ного протеста, беспорядочно примеривавшего на себя то ту, то иную идеологическую схему, и его уже достаточно высокой степенью рационализации в лоне "контркультуры".

В граффити, несмотря на исключительную пестроту и запутанную заостренность формулировок, можно выделить всего лишь несколько ведущих и организующих все целое тем. Это тема "Культуры как извращения жизни"; тема революционного экстаза и насилия как наиболее полного его выражения; тема гедонистская: "Мы хотим получать от жизни не боль, а радость". Однако, многократно варьируясь, гедонистская тема оказывается, как и тема насилия, подчиненной господствующей антинорме: "жизнь" — как добро, "культура" — как зло. Культура — все то, что отчуждено; не подвержено же отчуждению лишь стихийное самовыражение, возможно менее опосредованное мыслью, — своего рода витальный взрыв. Сама категоричность такого противопоставления, страстное стремление принизить "культуру" как нечто мертвенное и чуждое человеческой природе заставляет вспомнить знаменитые слова Мефистофеля о "зеленом дереве жизни" и наводят на мысль о тесной связи внутренней проблематики современных молодежных движений в буржуазных странах с ведущими темами европейского культурного самосознания нескольких последних веков его истории.

Эта связанность на уровне непосредственных проявлений "контестации" и "контркультуры", несмотря на ярко выраженное стремление начать "от нуля", обнаруживается уже в форме чисто негативных зависимостей. Так, например, непристойности являются реакцией на эвфемизмы; культ наготы — на пуританский страх обнажения; стремление к идеалу "унисекса" мотивируется протестом против жесткого различения мужских и женских ролей и панической боязни гомосексуальности; вызывающая нечистоплотность противопоставляется исключительной заботе о гигиене, "коммунитаризм" — традиционному индивидуализму, идеал игры — идеалу серьезного дела, мистицизм — императивно и мирски заостренной разновидности христианства в "протестантской этике".

Однако за этими внешними противоположностями скры-

вается более общее и цельное по духу стремление, оттолкнувшись от одного круга идей Нового времени, в частности от основных постулатов императивной этики и "ньютоновской", аналитической науки, противопоставить им культуру, основанную на таких, связанных с мистико-романтическими его течениями идеалах, как "интуиция", "удивление", "жизнь", одним словом, "четырёхмерное" видение противопоставить "одномерному".

В самом деле, в двух наиболее мощных течениях, слившиеся которых и образует новое время - Возрождению и Реформации - исключительно сильна была роль неоплатонизма, с его мистико-магической окрашенностью, как стимулятора напряженных духовных исканий. Как научные, так и религиозные поиски Нового времени в значительной степени шли под знаком борьбы неоплатонизма против аристотелизма; натуралистического пантеизма итальянских натур-философов и идеалистического пантеизма немецких мистиков против схоластики. Все эти разнообразные и многообразные умственные движения имели общую доминанту: возвращение к природе, жизни, как наиболее полному выражению творческой эманации верховного существа. В той мере, в какой эти движения отмечают ранние века Нового времени, оно есть становление не только автономии разума, но и автономии интуиции, личного, не опосредованного официальными институтами, "благодатного" знания против религиозной догматики и схоластики. Более того - автономии эмпирического индивида как микрокосма вселенной, "богоподобного" во всех своих свойствах. Именно с этим последним тезисом и связаны перфекционистские течения, в их самых различных, в том числе и секуляризованных, модификациях.

Исходная антиномия, в рамках которой могла и должна была выразить себя первоначально "контркультура", уже была дана, следовательно, как самым переплетением этих двух направлений в духовном генезисе Нового времени, так их последующим дихотомическим разрывом в ходе становления собственно буржуазной цивилизации. Когда Ромаш открыто говорит о необходимости "возрождения Старого Гнозиса", он лишь фиксирует *post factum* стихийно и бессознательно выбранное

Направление духовных исканий, воплощенных в "контркультуре".

В свое время Н. Бердяев, отдавая должное заслугам Ницше в распознавании им действующих в истории иррациональных, "дидонийских" сил, отметил, что "одинокое трагическое сознание" самого Ницше, ощущение им омертвления существующей культуры, истощения в ней источников саморазвития, в XX веке получило массовое распространение (что, конечно, сопровождалось его снижением и вульгаризацией). Продолжая эту же мысль, нельзя не отметить, что даже приблизительный взгляд на современную "идеологию протеста", на эту причудливую мозаику из обрывков экзистенциализма, сюрреализма, персоналистской критики машинной цивилизации, марксизма, некоторых положений Франкфуртской школы, элементов западной и восточной мистики позволяет обнаружить стоящее за ней сниженное на массовый, а потому отчасти "фельетонный" (если воспользоваться определением г. Гессе) уровень стремление противопоставить буржуазно-прогрессистскому видению мира иррациональную концепцию бытия, сознание "несчастное" - сознанию "довольному". Определенная целостность идеологии протеста 60-х годов - это прежде всего целостность не логическая или системная, а скорее единство некоего основного духовного импульса, исходя из которого отбираются и сочетаются в пока еще довольно эклектичные схемы элементы самых различных теорий (они являются смутным, иррациональным выражением противоречивости самого бытия индивида в буржуазном обществе).

3. Мунье писал, имея в виду "паскалевскую" ноту в экзистенциализме: "... философия бездны является счастливым антиподом различных оттенков (Stimmung) буржуазной мысли, ее тупого оптимизма, ее специфического идеализма и позитивистского оптимизма реальности. Головокружение бездны, для каждого своей собственной бездны, является сильнодействующим духовным средством против буржуазного самодовольства" ⁴.

Не преувеличивая глубину "бездны", открывшихся массо-

⁴ Horowitz, "Radicalism and the Revolt against Reason", N.Y., 1968, p. 18.

воту "несчастному сознанию", приходится признать в то же время, что освоение массой средней буржуазии, в том числе и даже главным образом буржуазной по своему происхождению молодежи некоторых тем элитарной критики существующего общества с точки зрения его несоответствия глубинным, наиболее существенным запросам личности явилось одной из самых знаменательных черт молодежного протеста 60-х годов. Суть движений "контестации" и "контркультуры" - это постановка под вопрос не частных проявлений капитализма, а всего его этоса. Ведь, в конечном счете, речь идет вовсе не об отказе молодежи от идеалов "денег" или "успеха". Последние, в той мере, в какой о них вообще можно говорить как о социально ориентирующих ценностях, являлись лишь обыденным, вульгаризованным выражением гораздо более глубоко обоснованной в культуре Нового времени этики достижений как одного из аспектов веры в кумулятивный прогресс. На ранних стадиях развития буржуазного духа всеобщую основу этой этики составляла развитая в протестантизме "контентиальная", по словам одного из исследователей, "картина мира как поля для неустанного, дисциплинированного и обновляющего труда *ad maiorem gloriam deum* (к вящей славе божией)"⁵.

Прогрессирующая секуляризация жизни в буржуазных обществах постепенно привела к утрате этого непосредственного трансцендентного содержания активной мирской деятельности. Однако отзвуки "протестантской этики" слышатся и в позитивной "религии прогресса" Г. Спенсера и О. Конта, которая для обмирщенного сознания в значительной степени обеспечивала суррогат ускользающего высшего смысла повседневной суеты.

Исподволь накаливавшееся и ставшее сейчас очевидным разочарование в возможностях науки, крушение целостной веры в могущество разума и явились основными факторами стремительного краха всех других, базировавшихся на этой вере ценностей. Неизбежный в этих условиях кризис социализации по необходимости принял форму антитехницистского и антирационалистического бунта, "восстания против разу-

⁵ N. Birnbaum, op. cit., pp. 114-115.

на⁶; и коль скоро это произошло, законы психологической реакции ведут к радикальному пересмотру всего пути, пройденного европейской цивилизацией за последние столетия.

Не касаясь пока вопроса о развитии в русле "контекста" и "контркультур" собственном понимании человеческой сущности и свободы, попытаемся проследить действие того социологического механизма, посредством которого и были освоены массовым сознанием темы персоналистской, экзистенциалистской и традиционной романтической критики индустриального общества. Ведь не вызывает сомнений, что когда наиболее общие и "отвлеченные" проблемы духа и цивилизации становятся катализатором социальных движений, это означает, что массы людей оказываются вынужденными сталкиваться с ними в своем повседневном существовании.

Кризис ценностей традиционного буржуазного прогрессизма, а, стало быть, и построенной на этих ценностях цивилизации стал достоянием обывденного сознания в форме того, что можно было бы назвать, воспользовавшись термином Дюркгейма, аномией общества благосостояния.

В середине прошлого века А. де Токвиль уже описал основные симптомы этой, ныне получившей массовое распространение болезни "буржуазных демократий"; закрепление в рядовом сознании идеала благосостояния как главной ориентирующей ценности собственного бытия и вместе с тем развитие чувства постоянной неустроенности, неблагополучия, неполноты обладания жизнью. "Именно этим причинам, — писал Токвиль, — следует приписать странную меланхолию, которую можно часто наблюдать у обитателей демократических стран посреди окружающего их изобилия, а также охватывающее их, среди спокойного и удобного существования, чувство отращения к жизни"⁷.

⁶ Д. Рейдер, один из лидеров американского студенчества, так и формулирует основной пафос "новых левых": "Их вера направлена против разума. Она антирациональна. Вот почему они анархисты и нигилисты. Они антирационалисты". — "Encounter", cit. p.52.

⁷ Toqueville, "De la democratie en Amerique", L., 1966, p.135. За этой меланхолией скрывается вопрос, который задавала себе Эмма Бовари: "Откуда... эта неполнота жизни, это разложение, мгновенно охватывающее все, на что она пыталась опереться?" — Г. Флобер, "Избранные соч.", М., 1947, стр.148.

В современных обществах развитого капитализма такая анония, ощущение разрыва между данной конкретной формой социального бытия, призванной обеспечить реализацию определенных целей, и недостижимостью этих целей, приняла масштабы столь массовые, что слова Фурье: "Следует поставить цивилизацию под сомнение", — приобрели угрожающую актуальность. Непосредственные данные, свидетельствующие об остроте этого явления — статистика самоубийств, нервных и душевных заболеваний, преступности — чрезвычайно обширны⁸, и здесь нет нужды останавливаться на данной стороне явления более подробно. Однако и в тех — и их большинство — случаях, когда не происходит прямого срыва в сферу психопатологии, массовое распространение получают чувства пустоты и бессодержательности жизни, не направленного ни на что томящего, мертвенности всех традиционно предлагаемых жизненных ориентиров.

Определения типа "общество без идеалов" стали в литературе общим местом, а на уровне массового ощущения эта же мысль была лаконично сформулирована в одном из майских граффити: "Нельзя выбиться в коэффициент промышленного роста". Следует добавить, очевидно, что эта невозможность становится явной лишь тогда, когда оказываются разбитыми те цельные мировоззренческие системы, внутри которых "коэффициент промышленного роста" обладал высокой способностью привлекать не только разум, но и страсти. И в самом деле, комментирует один из исследователей, "средства, которыми располагает наше общество, являются гигантскими, но его цели неразличимы"⁹. Параметры движения определяются с исключительной точностью, но его направление остается весьма туманным. Это нашло почти классическое выражение в принятом во Франции VI плане национального развития, согласно которому предлагалось идти

⁸ См. напр., Elgozy, G. Les damnés de l'opulence, P., 1968. а также: B. Rosenberg, (ed.) "Mass Society in Crisis", N.Y. 1967.

⁹ Elgozy, op. cit., p.9.

"быстро и далеко, столь быстро и далеко, сколь это возможно", однако, совсем не уточнялось, куда же именно. При этом, однако, ясно, что определяемое таким образом движение — которое скорее есть движение инерционное, чем целенаправленное — означает еще большую технизацию, автоматизацию, "роботизацию" жизни в масштабах, уже несколько не соотносящихся с качествами собственно человеческими. Более того: как справедливо отмечает Эльгоси, почти всеми качествами, которых требует от человека уже и сейчас современная структура производства, — память, способность логического рассуждения, скорость, точность — счетно-решающее устройство обладает в несравненно более высокой степени, нежели человек. Это "усекновение" человека, его незначимость для понимания облика современной цивилизации, вольно или невольно, нашла отражение во многочисленных даваемых ей определениях. Идет ли речь о "технической цивилизации" или "научном обществе" (Фридман и Фурастье), "технотронном" (Бжезинский) или "технизированном" (Зильбер) обществе, везде на первый план выступает более тесная связь общества с судьбами — или капризами — научных и технических открытий, нежели с реальными интересами его членов. "Технический Молох", о котором говорил Бернанос, вдруг оказывается не поэтической метафорой, а самоочевидной реальностью, с которой так или иначе приходится сталкиваться на самых различных уровнях повседневного существования.

Комические стороны "трагедии потребления" (приближающие ее, по словам одного из исследователей, к "опере-буффе") не должны скрывать от нас того факта, что она знаменует собой крушение целостного социального идеала — идеала достижения счастья как личностного ощущения полноты бытия на путях неуклонного научно-технического прогресса.

Все возрастающая оторванность науки и техники от чисто человеческих измерений бытия; их превращение в замкнутый для непосвященных самовоспроизводящийся комплекс; высокая степень специализированности современной науки и специфичность ее языка, не позволяющие ей удовлетворять

интересам чистой любознательности; наконец, факт помирания научно-техническим прогрессом все большей части валового мирового продукта и созданная им угроза самому существованию жизни на Земле - таков далеко не полный перечень факторов разрыва современного человечества с идеалами технического оптимизма.

В той же мере, в какой первоначальное значение понятия "прогресс" - т.е. указание на определенную связь между развитием науки и судьбами человечества как целого - сохраняется, оно становится все более устрашающим, хотя и не лишеным, по замечанию Рощака, отблеска все того же пророческого величия. Показательны с этой точки зрения результаты опубликованного французским еженедельником: "Le Nouvel Observateur" опроса общественного мнения по проблеме счастья. На вопрос об универсальном несчастье, которое может поразить человечество, большинство ответов связывают его с результатами научно-технического прогресса: Так, 29 % опрошенных полагают, что таким несчастьем явится отравление земной атмосферы, 26 % - атомная война. (на долю угроз чисто политических - "коммунистической опасности" и "завоевания Запада цветными народами" - приходится всего по 4 %).¹⁰ Короче говоря, знаменем времени становятся не "Иллюзии прогресса", а "Разочарование в прогрессе".

Острота и сравнительная массовость ценностного кризиса буржуазного прогрессизма придали развившимся на его основе движениям своеобразный псевдорелигиозный характер. Воплощенное в "контркультуре" стремление выработать новые, иррациональные формы сознания и новые типы социальных связей, основанные на прямых, эмоционально-эротических контактах между индивидами, оvoid истинный смысл и масштаб приобретает, следовательно, лишь внутри определенной структуры сознания, которую можно было бы назвать секуляризованным вариантом мифа о преображении и корни которой уходят далеко вглубь специфической культурной традиции новоевропейского времени. Именно внутри этой традиции оказывается возмож-

¹⁰ Le Nouvel Observateur 1973, 3-9 Sept., Nr. 460.

ним перенос тех завышенных преобразовательных ожиданий, которые некогда были обращены к разуму и его детищам - науке и технике, на стихийное, бессознательное, природно-чувственное начало в человеке. На практике это означает прежде всего возрождение первичных версий романтического мироощущения - в частности, фюреризма во Франции и трансцендентализма в Америке.

"После катастрофы 1793 года, - писал Фюрье, - иллюзии рассеялись; политические и моральные науки были опозорены и безвозвратно утратили доверие. Отныне следовало предвидеть, что от всех приобретенных познаний не приходится ждать счастья, что социального благоденствия надо искать в какой-то новой науке и проложить новые пути политическому духу..."¹¹. Принципиальная новизна сформулированного Фюрье проекта социального переустройства, по сравнению с опровергаемыми им проектами Просветителей, состояла в исключительном значении, которое он придавал человеческим страстям в качестве такого переустройства. В то же время именно в учении о страстях наиболее отчетливо обнаружилось родство Фюрье - а вместе с тем и всего созданного им направления - с гностико-мистической традицией. Универсальный "Закон всеобщей аналогии", провозглашенный Фюрье, означал, в полном соответствии с учением мистиков об откровении бога в природе, что весь сотворенный мир аналогичен творцу, отражает его свойства. В человеческой природе нет "дурных" страстей, ибо все они выявляют верховное существо и его providentialный план относительно человечества. Это почти дословное повторение того, что было сказано Иоанном Эриугеной: "Важнейший и едва ли не единственный путь к познанию истины - сначала познать и возлюбить самое человеческую природу..."¹².

С еще большей полнотой эта преемственность романтизма по отношению к мистическим и перфекционистским идеалам

¹¹ Фюрье, Ш., "Избранные сочинения", Academia, МС МЛГ, т. I, стр. 89.

¹² И.С. Эриугена, "О разделении природы". - "Антология мировой философии", М., 1969, т. I, ч. 2, стр. 789.

проступила в творчестве Блейка, у которого Ромак (как и у Вордсворта) обнаруживает парадигму нового, чувственно напряженного и мистически окрашенного индивидуального опыта. Др. Нассмор, указав на родство "психоделического" мистицизма О. Хаксли, сильно повлиявшего на культуру "хиппи", с творчеством Блейка, с его нападениями на науку ньютоновского типа и абстрактный разум, с его пафосом младенческого состояния души, замечает: "Короче говоря, Блейк напоминает нам, сколь многое из того, что проповедуют "романтические бунтари", лежит в русле долгой традиции"¹³.

Возрождение романтических умонастроений как наиболее действенного способа противостоять давлению слишком реальной необходимости, следовательно, не случайно. Оно обусловлено как подчеркнутой антирационалистической и антииндустриальной направленностью романтизма при самом его зарождении, так и его тесной генетической связью с хилиастическими и гностико-мистическими течениями европейской мысли. Кроме того, в отличие от чисто философских иррациональных систем, романтизм не только утверждает необходимость иного бытия — он создает иллюзию уже частично осуществившегося пребывания в этом "ином".

"Далекий от того, чтобы быть просто еще одним из многих культурных стилей, — пишет Ромак, — романтизм является первым сильным противоядием, выработанным организмом нашего общества в ответ на господствующее распространение одномерного видения. Ему принадлежит исключительное, образцовое место среди предтеч контркультуры. Вот почему в наши дни отколовшаяся молодежь инстинктивно тянется к романтическим формам и так же покоряется волшебству напитков и снов, детства и дикости, оккультного и магического..."¹⁴.

Однако возрождение никогда не равнозначно простому повторению. Элементы, данные в составе "культурного макро-объекта", сливаются в качественно новом звучании, объеди-

¹³ Рязанов, Л. "Paradise New. The Logic of the New Mysticism". — "Encounter". L., vol. XXXV, N5, pp. 3-21.

¹⁴ Rozzack, op. cit., p. 257.

мятся в сочетаниях, удовлетворяющих запросам именно данной эпохи и данного поколения. Новое романтическое сознание отиде не тождественно старому. В состав идеологии протеста 60-х годов в качестве нестыльных ее элементов, наряду с традиционно-романтическими мотивами возвращения к природе и ренессансным средневековой и восточной мистики, каббалистики, герметики, вошли некоторые понятия левозрейдистской концепции не-репрессивной цивилизации и философско-эстетические принципы сюрреализма.

Направленность молодежного протеста против дегуманизирующих аспектов жизни в современных обществах развитого капитализма очевидна. Однако в самом этом протесте изначально присутствует глубокая амбивалентность, и вызов традиционному прогрессизму и либерализму бросается то во имя высшего, духовного начала в человеке, то с позиций откровенного, натуралистически окрашенного гедонизма.

Не случайно в связи с чрезвычайно сильными в левомолодежном сознании гедонистскими устремлениями уже указывалось, что форма человеческого общества, к которой тяготеет молодежь, некоторыми своими чертами напоминает идеальный прототип, созданный на заре Нового времени, — Телемскую обитель. Как известно, доступ в последнюю ограничивался строгим возрастным цензом, а единственным правилом для телемитов было: "Делай, что хочешь". Надпись на вратах обители гласила:

... Входите к нам с открытой душой,
Как в дом родной, паки и паладины,
Здесь обеспечен всем доход такой,
Чтоб за едой, забавами, игрой
Ваш шумный рой, веселый и единый,
Не находил причины для кручины...¹⁵

Являя собой некий рукотворный космос, что олицетворялось четырьмя башнями, воспроизводящими четыре стороны света, Телемская обитель может считаться идеальной моделью гедо-

15

Ф. Рабле. Гигантства и Пантагрюэль. Пер. Н. Любимова.
М., 1966, стр. 157.

нистской коммунитарности, впоследствии воспроизводимой в тех или иных вариантах, но по существу неизменной.

С гедонистскими же устремлениями в значительной степени связано и само тяготение к форме революционного праздника, "революционного уик-энда". Здесь отчетливо проступает стремление трансформировать всю структуру жизненного поведения человека, положить конец противопоставлению труда — вообще всякой "серьезной" деятельности — и досуга. Напротив, способы личного самовыражения должны быть идентичными и, кардинально отличаясь от того, что имеет место в настоящее время, способствовать выявлению наиболее существенного в человеке — его естественной склонности и способности быть счастливым.

Сама по себе гедонистская проблематика отнюдь не нова и для социалистических движений Европы; однако по мере усиления их организованности и повышения роли конкретно-политических задач она постепенно оказалась оттесненной на периферию. Именно поэтому ее настойчивое подчеркивание современной леворадикальной молодежью так согласуется с присущим ему стремлением обратиться к первичному кругу социалистических идей, еще не ставших объектом теоретизирования и идеологического отчуждения. Если же обратиться к истории социализма, понимаемого как широкое духовное течение, совместимое с очень разнообразными теориями и программами, то нельзя не отметить, что от "Утопии" Томаса Мора до "Права на лень" Поля Лафарга¹⁶ тема эта, переходящая в социалистические движения Европы из ее милленаристских движений,¹⁷ настойчиво

¹⁶ Эпиграф, взятый Лафаргом из Лессинга, мог бы принадлежать одному из безымянных авторов граффити — настолько современной и вызывающе парадоксальной кажется выраженная в нем мысль: "Будем ленивы во всем, кроме любви, застолья и лени".

¹⁷ Работа Лафарга, имея и современные ей аналогии (наиболее известно сочинение Мпро-Кристофа "О праве на праздность и об организации рабочего труда в греческой и римской республиках"), опиралась в то же время на очень древнюю традицию. К. Гел отмечал влияние Д.Лидро, а сам Лафарг апеллировал к "Буколикам" Вергилия, где праздность воспевалась как "дар богов", к епископу Сальвиану, в V в. сравнивавшему вырождавшихся римлян с "благородными и свободными варварами" — германцами, к Нагорной проповеди и Ветхому завету.

стремится сохранить свое влияние и значение.

Во Франции, с характерным для нее переплетением социалистической идеологии и романтической поэзии, почва для возрождения идеи "счастья" (понимаемого гедонистически, как неограниченное чувственное удовольствие, и вместе с тем — как идеальная ценность, могущая регулировать все социальное бытие) была; вероятно, более благоприятной, чем где бы то ни было. Немалую роль в становлении такого взгляда играло то обстоятельство, что во Франции характерный для эпохи Возрождения антагонизм морального гуманизма средневековья и самоутверждающегося гуманизма Ренессанса получил у Просветителей специфический оттенок противопоставления "chretienne-
te" и "humanite", т.е. духовного и естественно-природного начала в человеке, при ценностном возвышении последнего¹⁸.

В целом, если объединенное сознание молодёжного движения непосредственно связано с условиями жизни молодежи при капитализме в условиях научно-технической революции, то идеологическое оформление этого сознания в движениях "контеста-ции" и "контркультуры" обнаруживает явные исторические истоки. Возникшее идеологическое течение, выражение исторических аналогов воздействует в свою очередь на молодёжное движение. Лишь становление на позиции марксистско-ленинской идеологии позволяет действительно радикально выступить против буржуазного строя и преодолевать наивные социальные утопии, свойственные "контркультуре".

¹⁸ Обстоятельство, недавно подчёркнутое А.Ф. Шишкиным — "Вопросы философии", 1973, № 8.

ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

М.Х.Титма

Г. В построении нового общества необходимо различать более близкие и отдаленные цели. Несомненно, целью коммунистического общества является воспитание всесторонне развитых личностей. На основе этого у части молодежи закономерно появляется стремление к всестороннему /чаще к одностороннему – духовному/ развитию своей личности. Поэтому вполне естественно стремление многих молодых людей к абстрактному самосовершенствованию, усмотрение в учебе лишь цели, а не средства.

В настоящее же время происходит развитие человека для дальнейшего проявления своих сущностных сил во вне, т.е. для развития всего общества. Таким образом, целью воспитательной работы является формирование личности, способной к творческому самовыражению как в работе по профессии, в общественной деятельности, так и в устройстве личной жизни. Выдвижение же на первый план всестороннего развития личности не способствует этому, ибо сосредоточивая усилия молодежи на усовершенствовании своей личности, мы объективно ставим на второй план самовыражение в труде, т.е. деятельность на благо общества. Следовательно, уже постановка задачи в воспитательной работе влияет на мировоззрение подрастающего поколения. Вся совокупность взглядов, именуемых мировоззрением, складывается у молодежи в процессе формирования личности. В целом процесс формирования личности можно охарактеризовать как освоение социального опыта.

Становление личности — довольно сложный и трудно поддающийся направленному воздействию процесс. Индивид активен в процессе восприятия внешних влияний, избиратель-

но воспринимает среду¹, что, несомненно, затрудняет целенаправленное формирование личности; однако, не делает его невозможным. Отлично понимает это и буржуазия, формально декларируя свободу и невмешательство в жизнь ее членов², на деле искусно используя прикладные эмпирические исследования для выработки более действенных методов манипуляции человеческой личностью. Таковы основные усилия индустриальной социологии³, начиная с известных исследований Е.Мейо⁴. Результаты же опросов общественного мнения используются для воздействия на взгляды граждан /опорой при этом служит известный психологический механизм: мнение большинства — правильно/ ⁵. Такое действие в буржуазном обществе отмечается многими буржуазными социологами⁶. Таким образом, в процессе становления личности можно отметить направленную деятельность господствующего класса, имеющую своей целью формирование определенной личности, в том числе, и мировоззрения. Если буржуазия пытается скрывать эту деятельность⁷, то рабочий класс прямо заявляет о своем

¹ D.Krech, R.S.Grutchfield, E.I.Bellachy, Individual in Society. N.Y., - S.Francisco - Toronto - London - Tokyo, 1962, pp. 337-34e.

² См. А.Д.Де Арсиоменти. Педагогика и марксизм. М., 1965, стр. 56-80; 139-158.

³ См. Н.И.Лапин: "Проблема неформальной группы в "индустриальной социологии". - Социальные исследования, вып. 3. М., 1968, стр. 175-186; А.И.Протокин, Развитие теории организации в индустриальной социологии. - Социальные исследования, вып. 3. М., 1970, стр. 66-100.

⁴ См. Е.Мейо. The Social Problems of an Industrial Civilization. Boston, 1945.

⁵ Б.Грушин. Мир мнений и мнения о мире. М., 1967.

⁶ См. об этом: R.Pavalko. Sociology of Education. Itasca, Illinois, 1970.

⁷ См. Э.М.Коржева. Проблема молодежи в буржуазной социологии. - Социальные исследования, вып. 2. М., 1968, стр. 219-230; Ю.А.Земошкин. Кризис буржуазного индивидуализма и личности. М., 1966, стр. 142-183.

стремлении формировать у подрастающего поколения коммунистическое мировоззрение.

При этом целенаправленная воспитательная политика, проводимая в социалистическом обществе, принципиально отличается от используемой буржуазией социальной манипуляции⁸ не столько своими средствами, сколько целями. Цель манипулятора: подчинить своей воле определенный круг людей, поведение которых подлежит контролю. В условиях социализма целью воспитательной политики является формирование личности, способной правильно понимать окружающее и, исходя из коммунистического мировоззрения, направлять свое поведение. Все предыдущее вызывает необходимость проанализировать более обстоятельно содержание самого процесса формирования мировоззренческих представлений у молодежи.

2. Традиционно воспитательный процесс рассматривается в связи со специальными воспитательными институтами общества в рамках педагогической науки. Такой подход требует отвлечения от весьма обширного круга явлений и рассмотрения данного явления в себе, т. е. изолированно от остальной социальной действительности. Подобный подход к самому воспитательному процессу и создал проблематику, рассматриваемую в связи с так называемым перманентным воспитанием. Противоречие между воспитательной системой и остальной социальной действительностью создается в случае, когда не учитывается связь между воспитательными институтами и обществом как целым. Воспитательный процесс как часть механизма регуляции общественных отношений включается в эти отношения. Следовательно, в нем нельзя достичь результатов, не акцентируемых общественной системой в целом. Вот основа конфликта между буржуазным обществом и ее образовательной системой (особенно в вузах)⁹.

Реально эффективное воспитание в специальных учреждениях требует учета окружающей социальной действительности.

⁸ См. исследования, подчиненные этой цели: F. Roethlisberger, W. Dickson. *Management and the Worker*, Cambridge, Massachusetts, 1941.

⁹ См. материалы дискуссии руководителей вузов по этому вопросу в 1968 году в США: *Higher Education*; London, Sydney, Toronto, Wellington, 1969.

ти. Нельзя ограничиваться, следовательно, в научном анализе данного процесса рассмотрением индивида как объекта воспитания, изолированно в плоскости отношений между воспитателем и воспитуемым. Необходимо провести анализ, выходящий за рамки педагогической науки и охватывающий всю совокупность общественных отношений, связанных с воспитанием мировоззрения. Это дает более правильную картину о данном процессе, ибо сам процесс составляет один из инструментов изменения общественных отношений, т. е. часть механизма управления обществом. "Материалистическое учение о том, что люди суть продукты обстоятельств и воспитания, что, следовательно, изменившиеся люди суть продукты иных обстоятельств и измененного воспитания, — это учение забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан... Совпадение изменения обстоятельств и человеческой деятельности может рассматриваться и быть рационально понято только как революционная практика"¹⁰.

Это определяет невозможность достижения существенных сдвигов в мировоззрении людей без изменения при этом всей социальной действительности. "Только за этим порогом удовлетворения элементарных потребностей расширяющегося воспроизводства жизни всех произведенные и потребленные блага могут обратиться в потенциальные источники новых потребностей человека, в то время как ниже отмеченного порога потребления они всегда уносятся в русло существующих потребностей. Этап удовлетворения необходимого объема элементарных потребностей нельзя перепрыгнуть; каждая задержка означает скорее продолжение весьма ощутимого господства неудовлетворенных потребностей"¹¹. Коммунистическое мировоззрение победит в умах подрастающих поколений окончательно лишь при соответствующем изменении общества. Попытки китайских ревизионистов обосновать возможность по-

¹⁰ См. К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 3, стр. 2.

¹¹ См. Р. Рихта. Научно-техническая революция и развитие человека. — "Вопросы философии", 1970, № 2, стр. 58-59.

беди коммунистического общества и, следовательно, мировоззрения, без соответствующих изменений в материальной базе общества игнорируют именно это обстоятельство и, как показывает общественная практика, не осуществимы. Народные массы не воспринимают идеологию, игнорирующую их реальные потребности, тем более не намерены ею руководствоваться.

Но также неверно предполагать, что вместе с изобилием материальных благ коммунистическое мировоззрение возникнет само собой. Недоценка роли сознательного воспитания в социалистическом обществе может привести к распространению потребительского отношения к действительности, а также других взглядов буржуазного общества. Коммунистическое мировоззрение не может распространяться автоматически на базе низкого жизненного уровня. Это наглядно показывает идейный мир студенчества, исходящий из обеспеченных слоев¹² в развитых капиталистических странах. Роль сознательного управления общественными процессами в социалистическом обществе повышает значение воспитательного процесса в формировании мировоззрения. Переустройство общества, соответствующего идеалам коммунизма и воспитание личности с коммунистическим мировоззрением взаимосвязаны между собой и образуют две стороны стоящей перед обществом задачи. Это вызывает необходимость более широкого анализа воспитательного процесса, дающего возможность выдвигать обоснованные задачи в рассматриваемом процессе, а также учитывать здесь комплекс факторов, формирующих мировоззрение индивида.

3. Управление процессом складывания взглядов индивида может пониматься и осуществляться по-разному. Наиболее примитивно оно может толковаться по раннехристианскому

¹² См. К. Г. Мило. Социальная динамика майского движения. - "Вопросы философии", 1969, № 6; М. Н. Грецкий. Гераклит возражает... - "Философские науки", 1970, № 5; а также критику новых левых позиций: R. Bergman. America in the Sixties, An Intellectual History, N.Y., 1968.

принципу личного присутствия бога, т. е. в виде каждодневного вмешательства воспитателя в данный процесс. Такое понимание полностью игнорирует саморегуляцию. Противоположной точки зрения придерживается буржуазия, абсолютизирующая формальную свободу или точное стихийный процесс становления личности в обществе (разумеется, она не отрицает неиндивидуальное воспитание, а только общественное руководство¹³).

Исходя из этого, в некоторых буржуазных странах создана сравнительно большая формальная свобода¹⁴, особенно для деятельности, которая уменьшает общественно-политическую активность людей и формирует соответственно их взгляды. В сущности это укрепляет власть буржуазии, ибо у большой части потенциально недовольных доминирует во взглядах проблема, не связанная с политикой, и они используют свои энергии в относительно безопасной для существующего социального порядка сфере¹⁵. Такая формальная свобода в буржуазном обществе есть цель сама по себе, ибо это помогает создавать иллюзию свободы и демократии. Поэтому идеализируется и свободное воспитание.

Проблема состоит в том, может ли социалистическое государство полагаться на такой стихийный процесс формирования мировоззрения. Совершенно ясно, что экспонирующие себя на улицах тем или иным образом подростки не представляют собой опасности для Советской власти. Если в буржуазном обществе "хиппи", рейнджеры и пр. нужны для создания иллюзии свободы, то советское общество не нуждается в деятельности подобных групп, особенно учитывая свободу, предоставляемую молодежи нашим обществом.

Поскольку в социалистическом обществе любая работа

¹³ Так, в США до сих пор пытаются противодействовать единой системе вузов на основе "свободного выбора" пути развития в пределах вуза. См. Higher Education, London, Sydney, Toronto, Wellington, 1969, pp. 8-29; 181-201.

¹⁴ См. К. Ламонт. Свобода должна быть свободной на деле. М., 1958; Д. и Ш. Картер. Будущее свободы. М., 1963.

¹⁵ Результатом этого могут быть преступные субкультуры, но они не опасны буржуазии. См. подробнее о таких тенденциях: Социология преступности. М., 1966, стр. 265-366.

обеспечивает человеку удовлетворение первичных потребностей, то практически исчез регулятор, который гарантировал во всех предшествующих обществах социально приемлемое поведение молодежи. Сама жизнь принуждала молодого человека изо дня в день зарабатывать себе на хлеб.

В современном буржуазном обществе действует не только механизм безработицы, обеспечивающий формирование у молодежи буржуазных взглядов на жизнь, но и крайне неравномерное распределение общественного продукта. Молодому человеку довольно рано становится ясным, что блага, получаемые им в данном обществе в большой степени зависят от его места в обществе¹⁶. В социалистическом обществе, где отсутствует основывающееся на эксплуатации неравенство в распределении общественного продукта, положение совсем иное. Жизнь не вынуждает молодого человека бороться за свое существование, эта проблема даже в перспективе не может возникнуть у молодого человека в качестве жизненно-основной. К этой ситуации добавляется еще стремление родителей экономически обеспечить своих детей.

Ограниченная цель буржуазии в формировании взглядов членов капиталистического общества — обеспечение своей власти — вполне достижима при стихийном действии главного регулятора капиталистических общественных отношений — денег (конечно, это не исключает использования буржуазией целенаправленного и весьма интенсивного воздействия на умы людей)¹⁷. В социалистическом обществе нельзя полагаться на стихийные механизмы регуляции общественных отношений, ибо сама цель общества более сложная: достижение свободного развития человеческой личности. Такая цель требует сознательного управления процессом формирования мировоззрения индивида. При этом необходимо отличать стихийность от

¹⁶ См. К. Янагида. *Философия свободы*. М., 1958, стр. 9-50; 173-200; С. Пиринг. *Свобода, обещания и угроза*. М., 1966, стр. 137-173.

¹⁷ См. К. Жигульский. *Пути развития массовой культуры*. "Информационный бюллетень", № 24 (Советской Социологической Ассоциации). М., 1969.

саморегуляции, тем более — от свободы. Сознательное вмешательство извне не означает стеснения свободы личности или нарушения принципа саморегуляции. Порой именно такое понимание распространено среди некоторых практиков. Процесс, происходящий стихийно, не есть благо само по себе. Без сознательного управления он может привести к вероятностным и отнюдь не желаемым результатам. Так, повышение материального стимулирования не ведет автоматически к более добросовестному отношению к труду, тем более социалистические производственные отношения — к коммунистическому мировоззрению. Значит, саморегуляцией необходимо руководить извне, не противопоставляя при этом саморегуляции внешней регуляции, а основывая последнюю на первой.

Границы свободного поведения нашей молодежи в определении своих поступков значительно возросли. Общественно-политическая ситуация позволяет ей в большой мере действовать на основе своих решений. Значит и отклонения в структуре личности реализуются в соответствующем поведении. Ясно, что предоставление подростку, не достигнувшему соответствующего уровня развития личности, слишком большой самостоятельности ведет к отклонениям в его поведении. В условиях свободного выбора подражание находят и отрицательные варианты поведения, особенно, если они не требуют напряжения воли. Одной из форм борьбы против негативных поступков в обществе является ограничение подобного поведения, т. е. направление саморегуляции. Необходимо создать такую ситуацию, которая исключала бы возможность подобного поведения, тогда оно не будет передаваться через соответствующие взгляды.

Самой большой проблемой при этом является достижение развития взглядов подростка, делающее возможным свободно ему самому определять свое поведение¹⁸. Как достичь того, чтобы молодой человек или группа подростков избирали об-

¹⁸ См. Э. Баркаш. Свобода личности и проблемы морали /Автореферат канд.дисс./, М., 1962.

цественно положительные варианты поведения и пользовались целесообразно предоставляемой свободой выбора?

Для этого необходимо постепенное увеличение свободы выбора молодежи на основе ее способности решать свои дела¹⁹ со знанием дела. В тех областях, где молодой человек в состоянии сам решать и правильно поступать, можно допустить и свободу выбора. Естественно, что круг этих самостоятельных решений и действий будет постоянно расширяться, поскольку целью является самовоспитание и достижение самоуправления²⁰.

Противопоставление самоуправления воспитательной работе, проводимой педагогическим коллективом, совершенно необосновано. Естественно, что воспитатели стремятся к расширению и углублению самоуправления воспитуемых, поскольку оно — одно из основных принципов коммунистического общества, помогающего воспитывать ответственность, дисциплинированность, коллективизм и самостоятельность личности. При этом неоправдано представление, согласно которому педагогический коллектив при наличии самоуправления должен отказаться от направления воспитательного процесса. Самоуправление может функционировать лишь в тех областях и на таком уровне, где знание дела и дееспособность определенного коллектива достигают необходимого уровня для разрешения имеющихся вопросов.

Метафизический подход к самоуправлению обуславливает появление еще одной конфликтной ситуации в воспитательном процессе: абсолютизирование системы самоуправления и возникновение представления, будто бы раз полученные права и степени самоуправления в коллективе будут сохраняться сами собой. Если же этого не произойдет, то иной воспитатель сочтет нужным вообще отрицать самоуправление как

¹⁹ См. А.Г.Мислившенко. О внутренней свободе человека. Проблема человека в современной философии. М., 1969, стр. 248-268.

²⁰ См. Н.К.Крупская. О школьном самоуправлении. Собр. соч. т. 1, М., 1957; А.С.Макаренко. Воспитание в советской школе. М., 1966.

принцип воспитания, а разрешение того или иного вопроса администрацией будет осуществляться за счет сокращения прав коллектива. Самоуправление на основе определенного мировоззрения требует вмешательства наивне, чтобы поддерживать соответствующие принципы саморегуляции. Второй формой, на базе которой осуществляется воспитание, является с а м о - в о с п и т а н и е.²¹ Воспитуемые, как правило, не осознают цели самоуправления как средства воспитания. Кардинальным же вопросом при самовоспитании выступает именно проблема цели. Остальные проблемы, связанные с воспитанием и самовоспитанием сходны с проблемами самоуправления. Воспитание, основывающееся на сознательном самовоспитании (воспитуемый осведомлен о целях), осуществимо лишь в отношении человека с марксистско-ленинским мировоззрением. Таким образом, в воспитательной работе перичным оказывается формирование соответствующего мировоззрения.

Опасно, если человек осуществляет самовоспитание, исходя из непринятых для общества целей. Но возможна и постановка довольно абсурдных целей. Общеизвестно использование иезуитами самовоспитания в изоляции, которое основывалось на сравнительно простом принципе: "существует небо и ад и я хочу посредством служения богу попасть на небо". В течение определенного промежутка времени монах взвешивал каждый свой поступок, исходя из этого принципа. После предусмотренного воспитательного курса монах исключал всевозможное влияние, могущее ввести его в заблуждение.

И в нашем обществе самовоспитание в определенных случаях может иметь опасный для общества уклон: молодой человек формируется, например, в потребителя или принимает позицию постороннего наблюдателя, относясь нигилистически к окружающему. Понятно, самовоспитание с таким уклоном не может служить опорой для воспитателя в его педагогической деятельности, наоборот против такого самовос-

²¹ См. Ю.А. Самарин. Самовоспитание характера. Л., 1958; А.Я.Арет. Очерки по теории самовоспитания. Фрунзе, 1961.

питания следует бороться.

Но целью коммунистического воспитания всегда было и есть достижение саморегуляции, т. е. все большего участия воспитуемого в данном процессе, вплоть до сознательного самовоспитания, ибо это основа коммунистического мировоззрения. В ходе воспитательного процесса на определенном этапе определяющим становится не внешнее руководство процессом становления личности, а осуществление его самим подростком. Граница, с которой начинается сознательное самовоспитание, является очень колеблющейся и довольно различной у молодежи. Как показывают социологические исследования и практическая педагогическая работа в высшей школе, абитуриенты еще не способны осуществлять сознательное самовоспитание. Поэтому большая часть студентов не способна без нужного направления достичь поставленной цели — высшего образования (даже при нынешнем положении, когда в высшей школе используются воспитательные методы средней школы, т. е. ежедневный контроль учебной работы, более чем четверть поступивших не оканчивает высшей школы).

Чтобы не допустить стихийного формирования мировоззрения индивида, необходимо направлять и самовоспитание. Соотношение между воспитанием и самовоспитанием — особенно сферы и широты самовоспитания — всегда зависит от конкретной обстановки. Но, как и самоуправление, оно подчинено управлению воспитательным процессом в целом.

Следовательно, в воспитании коммунистического мировоззрения за основу необходимо брать саморегуляцию: как самоуправление, так и самовоспитание, не полагаясь, однако, на стихийное его течение, а вторгаясь в него и направляя в нужное русло. Преодолевая стихийность в формировании мировоззренческих представлений в дальнейшем можно достичь большего на базе самоуправления и самовоспитания, т. е. в ситуации большей саморегуляции.

4. Рассматривая процесс формирования личности, можно установить, что мировоззрение индивида складывается под воздействием общественно-политической ситуации. Особенно

ярко проявляется это во время больших общественных потрясений. Великая Октябрьская социалистическая революция совершила перелом в мировоззрении миллионов людей, превратив бывших рабочих в блестящих государственных деятелей, полководцев и т.д. и, наоборот, прежних государственных деятелей, полководцев — в шоферов, мелких торговцев, слуг и т.д. В этих условиях путь Павла Корчагина был не исключением, а дорогой к реализации возникающих в этой общественно-политической ситуации взглядов.

В периоды мирного развития общества труднее осознать определяющую роль общественно-политической ситуации в формировании взглядов индивида. Но и в этих условиях социальная действительность определяет развитие личности. Что же общего имеет все это с воспитательным процессом? Разве лишь то, что воспитатель должен учитывать влияние общественно-политической ситуации в своей деятельности. Такая постановка вопроса характерна при абсолютизации роли воспитательных институтов и при их отрыве от остальной социальной действительности.

Формирование мировоззрения происходит действительно при помощи специальных социальных институтов. Во всех современных государствах любой его гражданин проходит обучение в системе образования. Образовательные институты обладают относительной самостоятельностью и изолированностью от внешнего мира. В результате такого их положения может сложиться мнение, будто воспитание в институтах образования пренебрегает внешней по отношению к ним ситуацией. Для прошлого такая ситуация была действительно характерной. В буржуазных странах академическое образование пыталось и пыталось²² оградить себя от внешнего мира и воспитывать у своих питомцев взгляды, соответствующие золотой эре капитализма. Однако, как показывают события последних лет, это не

²² Такое стремление вывилось и у большинства участников дискуссии о проблемах вузовского воспитания американских, английских и канадских ученых в декабре 1968 г. См. подробнее: Higher Education, London, Sydney, Toronto, Wellington, 1969.

удается даже в отношении выходцев из наиболее обеспеченных слоев общества. Причина таких неудач заключается в игнорировании взаимосвязи современных образовательных институтов с обществом как целым.

Именно несоответствие обучения новым требованиям жизни — главная причина студенческих волнений в университетах капиталистических стран²³. Рухнула старая концепция об университете как "нейтральном" оаудателе элиты общества²⁴. Студенты требуют участия вузов в социальных преобразованиях, а не их изолированности. Взгляды студентов противоположны тем, которые им пытаются внушать в вузе. То, что основные ценности буржуазии не воспринимаются студентами — один из первых аспектов кризиса университетов²⁵. Главным вопросом при этом выступает именно попытка вузов акцентировать мировоззрение студентов на проблемы специальности, т.е. воспитать из них специалистов, "частичного человека", "вневне ориентированного"²⁶, в то время как студенты направляют свои взоры на социальные проблемы. Отсюда и огромный интерес студентов всего мира к социальным проблемам и общественным наукам, а также понижение интереса к техническим и естественным наукам. Конкретно это выливается порой в требования об изменении соотношений между социальными, гуманитарными и естественными науками, а также соотношения между теоретическими и практическими, т.е. прикладными науками²⁷.

23 См. P. Bricœur. *Reforme et revolution dans University "Esprit"* 1968, № 6-7.

24 См. M. Trow. *Elite and Popular Functions in American Higher Education*. London, Sydney, Toronto, Wellington, 1969, pp. 181-201.

25 Это главный вопрос в книге P. Арона. См. R. Aron. *La Revolution introuvable*. Paris, 1968, lk. 15.

26 В качестве эталона такого человека можно привести его портрет у Ч. Миллс, см. C. Mills, *White Collar*, N.Y., 1951.

27 В этом явно неправомерен вывод, сделанный в напумешей книге "Вызов Америки", согласно которому в США удалось выработать связь между промышленностью, вузами и правительством (I. I. Servan-Schreiber. *Le Delfi americain*, Paris, 1967). Наоборот, уже в приведенной дискуссии руководителей вузов

Зачастую это приводит к известному скептицизму в отношении рационалистического, научного подхода к миру вообще и распространению анархистского и иррационального мифологического подхода к действительности.²⁸

Конечно, в социалистических странах ситуация иная, однако, как показывают события в Польше и Югославии, это отнюдь не исключает возможности несоответствия вузовского воспитания насущным потребностям общества. Поэтому необходим анализ происходивших в буржуазных странах студенческих беспорядков для предостережения возможных осложнений в воспитательном процессе. Вышесказанное подводит к выводу о необходимости более быстро изменять содержание воспитательного процесса в образовательных институтах, которые стабилизируют развитие общества. Несоответствие формируемых в системе образования взглядов мировоззрению, складывающемуся под воздействием общественно-политической ситуации в целом, или неосуществимость этих взглядов вызывает не только конфликты в духовном мире молодежи, но и выливается в более серьезную общественную проблему. Так, повышенная оценка роли духовной деятельности, способствующая стремлению молодежи в вузы, вызывает не только крушение иллюзий у части из них, но и недооценку ими роли практического преобразования мира.²⁹

Несоответствие между различными звеньями системы образования, (например, между средней школой и вузами), а также между ними и образовательной ситуацией за рамками конкретного института выявляется при переходах из одной системы в другую. Управление воспитательным процессом как целью требует согласования всех этих переходов на базе стран с английским государственным языком и в других работах указывается на отсутствие такой связи. См. например: R. Bergan, America in the Sixties, An Intellectual History. N.Y., 1968.

28 Обстоятельно критикует такую тенденцию и показывает ее исторические истоки Ж. Дюкло (J. Duclos. Les anarchistes d'hier et d'aujourd'hui. Paris, 1968).

29 См. подробнее проблему роста значения духовной деятельности А. И. Берг, И. В. Бестужев-Лада, Б. В. Бирюков. Современная научно-техническая революция и кибернетика. - Методологические проблемы кибернетики, т. I. М., 1970, стр. II-35.

всей общественно-политической ситуации. Персонализирование воспитательного процесса вызывает пренебрежение этими условиями и может объективно привести к позиции объективистского наблюдения. В случае неэффективности воспитательной работы все объясняется довольно просто: колесо истории движется своим чередом, а моя роль весьма незначительная. Люди сами делают историю — это положение относится и к воспитанию. Конечно, в вузе труднее влиять на общественно-политическую ситуацию вне его рамок (по-видимому и этот вопрос требует решения у нас, может быть, по примеру ГДР)³⁰, но в высшей школе, на факультете, на курсе — преподаватель один из "творцов истории". Вуз не только должен играть роль в преобразовании общества, но и в нем самом необходимо воспитывать через общественно-политическую ситуацию. Нелегко, конечно, устранить исходящие из специфики вуза, как общественного института, особенности. Так, оторванность от материального производства неизбежно обуславливает его недооценку и переоценку духовной деятельности. Наиболее наглядно это выражает широко распространенная истина: в современном мире важнее всего производство новых идей. С таким утверждением вряд ли можно согласиться (идеи К.Маркса, Ф.Энгельса и В.И.Ленина пока еще не овладели умами большинства людей, не говоря о переустройстве всего мира на их основе). Если к указанному добавить, что студент усваивает в большой мере то, какой должна быть действительность, то одной из более трудных воспитательных проблем высшей школы окажется предотвращение скептицизма, нигилизма, псевдо-радикализма и чувства превосходства, проистекающих из оценки действительности на основе общественного идеала.

Непонимание трудностей, связанных с переустройством действительного мира, несостоятельность прекрасных абстрактных принципов в социальной действительности может вы-

³⁰ Цель реформы укрепить связь вуза с народным хозяйством и объединить учебу, научную деятельность и производство в единое целое, ликвидировать обособленность вуза от народного хозяйства. См. A. Heinze. Students and the Third University Reform in the German Democratic Republic. 2nd European Seminar on Educational Sociology. September 1969 — Klagenfurt, Austria.

развиться в недооценке практической деятельности или в нигилизме (если обвиняется общество, которое не соответствует идеальной картине мира, сложившейся у молодого человека). Хотя доступность высшего образования снижает возможность возникновения элитарного положения среди студенчества, оно вместе с тем приносит и определенное искажение тормозов, связанных с такой исключительностью.

Одним из неоспоримых средств против подобного понимания является создание в высшей школе ситуации, обеспечивающей непосредственное соприкосновение с трудностями изменения социальной действительности. Решение вопросов, касающихся устройства жизни студентов ими самими, а также ликвидация абстрактного характера (самоусовершенствование до момента получения диплома) учебной работы. Положение, при котором будущее место работы (у большинства специальностей также и профессия) становится известным непосредственно перед окончанием вуза, не стимулирует осознание действительной функции (подготовку к работе по специальности) высшего образования. Индивидуализация учебной работы, связывание ее с будущей работой по профессии — предварительное знание своей будущей специальности, места работы — направляет деятельность студентов от абстрактного самоусовершенствования к самовыражению в специальности. Отсюда и более целенаправленное ознакомление и познание реальной действительности.

Наиболее эффективным средством в воспитательной работе высшей школы представляется воздействие соответствующей организации посредством общественно-политической жизни высшей школы, учебной, научной работы, культурной жизни и т.д., последним звеном при этом выступает создание соответствующей атмосферы на курсе. Приведем один, довольно типичный пример. Обычно на I курсе среди вновь поступивших есть и студенты более старшего возраста. Их поведение иногда не служит примером для младших сокурсников. Но их авторитет, связанный с возрастом, обуславливает большое влияние на сокурсников, их поведение и мнения формируют существенным образом действительную атмосферу курса. Пренебрежи-

тельное отношение к учебной работе (к работе вообще), пьянство и т.д. — все это составляет действительность курса, оказывающую далеко не положительное влияние на младших курсников. Это воздействие на коллектив курса может даже стать определяющим в формировании их взглядов.

Часто поговаривают о менталитете курса. Этот менталитет представляет действительность, которую противопоставить себя влиянию воспитателя. В воспитательной работе зачастую необходимо осмыслить этот менталитет.

Все предыдущее вызывает необходимость рассматривать процесс воспитания в образовательной системе в контексте функционирования всего общества, выделяя общественно-политическую ситуацию как основной механизм формирования мировоззрения индивида.

Сознательное формирование коммунистического мировоззрения требует создания соответствующей общественно-политической ситуации³¹. Это очень сложная и пока еще трудно осуществимая задача, но выполнение ее требует внедрения комплексного подхода к данной проблеме уже сейчас как в практической воспитательной работе, так и в ее научном анализе. Необходимо выделить в каждом элементе общественно-политической ситуации ее роль в качестве звена в едином процессе формирования взглядов молодежи.

Несомненно, быстрое изменение ситуации под воздействием научно-технической революции затрудняет такой анализ³². Но некоторые более общие особенности нынешней ситуации можно выделить: удаление материального производства и деятельности из мира подрастающего поколения; повышение роли духовной деятельности, а также роли умственного труда в производстве общественных отношений; взаимосвязанность об-

³¹ См. Дialeктика современного общественного развития. М., 1966; А.В. Дровдов, Человек и общественные отношения. Л., 1966; Л.П. Буева. Социальная среда и сознание личности. М., 1968.

³² См. анализ влияния научно-технической революции на развитие личности: Р.Рихта. Научно-техническая революция и развитие человека, — "Вопросы философии", 1970, № I, стр. 68-79; 1970, № 2, стр. 56-66.

цественных отношений повышает роль социальных проблем и, в первую очередь, управления обществом; повышение жизненного уровня снижает роль материального принуждения в управлении поведением человека; увеличение свободного времени повышает значение деятельности, избираемой по собственному решению.

Все это создает в социалистическом обществе специфические проблемы, которые отчасти рассматривались в связи с проблемой свободы воспитуемого. Проблемой становится выработка у подрастающего поколения стремления к максимальной реализации своих сущностных сил для общества. Такое стремление должно опираться на мировоззрение, т.е. сознательность человека.

В условиях современного уровня развития общества лишь вербальным воздействием целеустремленного самовыражения молодежи не достичь. Необходимым представляется ограничение вариантов поведения³³. Хулиганство, пьянство и прочие виды "самовыражения" (львиная грива, гонки на "Ява", следование всевозможным крикам моды в одежде или просто привлечение к себе внимания выкриками и оригинальными позами на углу улицы, социальный нигилизм, потребительский менталитет, восхищение самим собой, различные виды богемства - это, далеко не исчерпывающее перечисление вариантов поведения) есть элемент общественно-политической ситуации. Если подобные явления принимаются за общественно терпимые, то естественно, подрастающее поколение будет им подражать³⁴. Таким образом, снисходительное отношение к определенному поведению, неизбежно ведет к его включению в действительность и дает возможность для его воспроизведения и воздействия на мировоззрение молодежи. При помощи правовых норм,

³³ Хорошо показывает соотношение между объективными процессами и целенаправленным воздействием на них М.Макаров. См. М.Макаров. Objektiivne otstarbekohasus ja sihipärasus ühiskonnas. Ajalooline materialism. Tln., 1970, lk.100-130.

³⁴ См. С.Лем. Модель культуры. - "Вопросы философии", № 8, 1969, стр. 49-62.

однако, можно создать ситуацию, которая исключила бы эти элементы. Довольно распространено убеждение, что самовоспитание, самоуправление, свобода личности и пр. противопоставляются принуждению, а идеальным считается положение, исключающее из воспитательного процесса любое принуждение. В таком случае, по существу, абсолютизируются известные средства воспитания, которые рассматриваются как самостоятельные, не зависящие от целей воспитания и реального положения. Однако, к сожалению, мы еще не достигли такого уровня развития, при котором у каждого человека возникали бы убеждения, обуславливающие его более или менее приемлемое для общества поведение.

В распоряжении каждого общества имеются лишь существующие средства и возможности их применения. Поэтому в тех случаях, когда принципы социализма не стали убеждениями человека следует применять при необходимости и более жесткие воспитательные меры, в том числе и ограничение свободы личности³⁵. Государство вынуждено применять в отношении некоторых людей тюремное наказание, еще большие размеры имеет применение других принудительных средств. Много приходится ставить под запрет. Поэтому подробный "гуманизм", призывающий отвергнуть запреты, не учитывает ни времени, ни пространства, в которых происходит формирование человека и протекает его жизнь. Для реализации целей коммунизма, одной из которых является также исключение принуждения из воспитательного процесса, следует преодолеть имеющийся уровень общественного развития. Что же касается принципиального отрицания эффективности принуждения и наказания, то эти средства вызывают не только основывающийся на страхе авторитет, но и положительные изменения в структуре личности. Нет необходимости приводить в качестве примера бывшего преступника Ахто Лави. Вероятно, довольно многие могут найти примеры из своей жизни, когда навязанное решение или нака-

³⁵ См. В.В. Орехов, Л.Н. Спиридонов. Юность и вопросы предупреждений. — "Человек и общество", вып. 5, Л., 1969, стр. 130-139.

вание оказали положительное влияние на развитие личности.

Таким образом, в социалистическом обществе вместе с возрастанием роли сознательного управления общественными процессами растет роль субъективного фактора³⁶ и надстроечных явлений. Успешная воспитательная работа требует их применения на всех уровнях управления общественно-политической ситуацией. При этом нельзя сводить идейно-воспитательную работу к пропаганде³⁷.

Пропаганда — лишь одно из средств субъективного вмешательства в процесс формирования мировоззрения личности наряду с изменением других элементов общественно-политической ситуации. Осуществление воспитательной работы посредством вербального воздействия более легкий, но менее эффективный путь, особенно когда не различаются гносеологическая (теоретическая) и регулятивная функции пропаганды.

Возьмем для примера довольно острый вопрос: материальное стимулирование. Нельзя не согласиться с авторами, указывающими на неэффективность нынешней формы материального стимулирования в повышении производительности труда. Это, несомненно, важная проблема в регуляции общественных отношений. Но весьма интенсивное обсуждение этого вопроса в печати имеет и мировоззренческое значение: повышается роль этого регулятора во взглядах людей. Вряд ли случайно пристальное внимание империалистической пропаганды к этому вопросу, если учесть трудности, которые у них имеются в движении позитивного идеала. В этом интересе проявляется довольно простая цель: акцентировать внимание людей на проблеме, где есть что противопоставить социализму: вопросу жизненного уровня, в первую очередь, и отвлечь

³⁶ См. Б.А. Чагин. Субъективный характер. М., 1968.

³⁷ Эти вопросы более подробно рассматриваются в сборнике: Социология и идеологическая деятельность. М., 1967.

внимание от проблем, которые она не способна решать³⁸. По нашему мнению, необходимо реально усовершенствовать систему материальной стимуляции, а в пропаганде не делать акцента на этой проблеме. Особенно вредно это с точки зрения идеологической борьбы. Необходимо отличать проблемы совершенствования общественных отношений от вербального воздействия на мировоззрение людей, особенно в условиях острой идеологической борьбы.

В таких условиях особенно необходимо различать гносеологическую и регулятивную функцию мировоззрения. Возьмем, к примеру, преподавание философии. С точки зрения передачи знаний и формирования творческого отношения к философии чрезвычайно важно достичь уровня, на котором возникли бы дискуссии. В то же время с точки зрения формирования научного мировоззрения необходимо уяснить основные принципы и истины, составляющие основу последнего. Необходимо, в первую очередь, формировать коммунистическое мировоззрение, а не передавать лишь знания, именно это поможет успешно противодействовать буржуазной пропаганде в борьбе за умы людей. Учет этой борьбы усложняет еще формирование коммунистического мировоззрения.

Исследование всех элементов общественно-политической ситуации дает возможность более целеустремленно и целостно направлять воспитание мировоззрения у членов нашего общества. Успешное формирование коммунистического мировоззрения возможно лишь при планировании воспитательного процесса. Это требует научного анализа всех компонентов, планируемых в данном процессе. Для научного анализа можно выделить следующие области исследования:

А. Основой планирования выступает цель — научное мировоззрение. Но эффективное планирование требует уточнения

³⁸ Выдвижение этого вопроса на первый план имеет явную идеологическую цель и в классовой борьбе. В этом вопросе развитые буржуазные страны имеют возможность противопоставлять себя социалистическим странам.

цели, исходя из воспитательной деятельности, для чего необходимо определить уровни управления воспитательной работой. Следует изучить духовный мир воспитуемых и создать проекцию развития взглядов. Исходя из этой проекции можно сознательно ускорить достижение этих целей. Чем конкретнее и точнее эта модель, тем яснее зафиксированы цели воспитательной работы и целенаправленнее сама воспитательная работа в конкретном коллективе. Основа целенаправленного воспитания, например в вузе, требует ответа на вопрос, каким должен быть учитель, инженер, экономист не только по специальному образованию, но и по своей профессиональной морали, а еще более по своему мировоззрению. Это требует эмпирического исследования взглядов воспитуемых.

Для формирования мировоззрения студентов необходимо иметь представление о взглядах абитуриентов, студентов, окончивших вуз специалистов, а также требования народного хозяйства к ним через десять-двадцать лет. Чем точнее наше представление о своеобразии мировоззрения на различных стадиях его формирования, тем яснее можно выбрать средства, делающие воспитательный процесс более эффективным. Конкретное представление о воспитуемых позволит провести анализ всей социальной действительности, исходя из поставленных задач. Такая конкретизация целей на относительно самостоятельных уровнях планирования воспитательного процесса дает возможность всем воспитателям дифференцировать свою работу. Руководство воспитательным процессом должно осуществляться на всех уровнях, позволяющих направлять этот процесс.

Б. На основе такого анализа можно провести исследование общественно-политической ситуации во всех относительно замкнутых структурах общества. Выделение тех или иных структур, а также различных аспектов социальной действительности дает возможность анализировать их воздействие на мировоззрение индивида. Так, анализ материальных, социальных, политико-юридических и духовных отношений как элементов общественно-политической ситуации внутри высшей школы позво-

дует сознательно изменять эту ситуацию, исходя из ее особенностей, для формирования коммунистического мировоззрения. Более сложно осуществить синтез различных сторон общественно-политической ситуации для предвидения его совокупного влияния на взгляды воспитуемого, тем более прогнозировать влияние этой ситуации на целостную структуру личности. Но научное планирование требует именно такого анализа и последующего синтеза, результатом которых является выработка механизма формирования взглядов людей в нужном направлении.

В. Предыдущее позволяет дифференцировать и децентрализовать воспитательный процесс, выделяя специфику каждого уровня или самостоятельного звена в обществе вплоть до первичных коллективов. При планировании своей деятельности различные воспитатели (органы) могут координировать свои функции, определяя свое место в более общей системе и, исходя из этого, наметить программу воспитания. Это есть основа развития элементов самоуправления в обществе. Коммунистическое самоуправление может развиваться лишь по мере повышения квалификации воспитателей в конкретных органах, осуществляющих руководство воспитательным процессом. Так, в последнее время на предприятиях возникла проблема социального планирования, составной частью которой является планирование развития взглядов членов коллектива. Но такое планирование состоит не в составлении формального плана, который как "ващ в себе" вызывает улучшения в воспитательном процессе, а есть творческий рост всего коллектива. В этом росте должен произойти качественный скачок, поднимающий коллектив до такого уровня, чтобы он был способен планировать социальное развитие своего коллектива на научной основе. Вместе с практической деятельностью растет коллектив и качество проводимой им воспитательной работы.

Гениальная мысль основоположников марксизма-ленинизма о спиральном развитии общества трактуется порой весьма упрощенно, выделяются лишь стадии развития и повторение отдельных черт предыдущего на новой стадии развития. Но спираль указывает и на другое. Отдельные элементы целого

проходят свой индивидуальный путь развития, подчиняясь лишь статистически общему направлению развития. Значит, планирование формирования мировоззрения должно учитывать не только уровни его развития и повторения на высшей стадии, но и взаимосвязи всего пучка развивающихся элементов. Предвидеть все взаимосвязи и переходы в развитии нельзя, планирование может иметь лишь вероятностный характер, но стихийное развитие можно подчинить человеческому разуму. Такое широкое понимание воспитательного процесса и его научный анализ необходим и для усовершенствования руководства социалистическим обществом и торжества научного мировоззрения в мире.

ОБСУЖДЕНИЕ ПО ПРОБЛЕМАМ СИМПОЗИУМА

М.Х.Титма

Открывая дискуссию по проблемам мировоззрения личности необходимо каким-то образом наметить те конкретные аспекты проблемы, которые кажутся нам актуальными. При этом, несомненно, необходимо учитывать, что здесь присутствуют с одной стороны, философы, а с другой, социологи. Уже предыдущая работа симпозиума показала, что в подходах к проблеме, выявились существенные различия. Будем надеяться, что последующая дискуссия выявит возможные мосты между этими подходами, ибо сама проблема стоит не абстрактно философски, а совершенно практически.

Несомненно, первым наиболее значимым вопросом является упорядочение самих понятий, используемых для характеристики мировоззрения. При этом возникает существенные трудности при различении использования понятийного аппарата мировоззренческой проблематики в частно-научном порядке и на уровне философской абстракции. Именно отсюда исходит множество вопросов, связанных с использованием различной терминологии социологами и философами. При этом социолог идет от эмпирии, т.е. мыслит конкретно, определяя объем и конкретное содержание самих понятий, а философ, наоборот, оперирует абстракциями. В связи с этим понятия: стихийное, теоретическое, научное, коммунистическое, атеистическое и др. мировоззрения во многом понимаются социологами и философами в совершенно различном контексте. Особенно слабо эти понятия определены в социологической литературе. Но конкретное изучение этих явлений требует весьма точного, позволяющего их операционального использования определения, что должно помочь построить концепцию для конкретного изучения мировоззрения членов нашего общества, т.е. развить конкретно социологические исследования процесса становления коммунистического мировоззрения в нашем обществе. Особый интерес, несомненно, представляет выделение специфики мировоззрения

личности и установление ее связей с другими основными понятиями мировоззренческой проблематики.

Мне кажется, что более плодотворной может оказаться дискуссия по конкретным вопросам. В частности, учитывая тему самого симпозиума, несомненный интерес представляет вопрос становления мировоззрения личности. В онтогенезе возникает стихийное мировоззрение. Изучение этого процесса у отдельной личности относится к области психологии, но исследование становления мировоззренческих представлений у молодежи — собственно социологическая проблема. Какие характерные процессы при этом происходят, какие представления возникают у молодежи и к какому времени эти представления достигают такой целостности, что можно говорить о формировании основных мировоззренческих принципов? Понимание этого процесса позволит раскрыть более полно и возможности формирования мировоззрения личности на теоретическом уровне, передавая ей принципы научного мировоззрения.

Предыдущий вопрос непосредственно связан с проблемой функционирования самого мировоззрения личности и тем самым выделения в нем отдельных компонентов для конкретного анализа. Тут возможны совершенно различные подходы.

Прежде всего, гносеологический подход и вытекающая из него логическая структура личности, в которой снимается реальное многообразие актуальных мировоззрений. Социологический подход выделяет актуальные мировоззренческие представления и исследует эмпирические индикаторы мировоззрения. Теоретический уровень социологического анализа и возможные концепции: регулятивный подход, собственно социологический анализ, т.е. изучение выраженности мировоззренческих концепций различных классов в мировоззрении личности. Психологический подход, структурирующий мировоззрение в соответствии с формой функционирования и уровнями мировоззренческой информации, имеется в виду не форма, в которой снимается содержательная сторона, а именно социально-психологический анализ, в котором последняя сохраняется. Функционирование мировоззрения личности и ее носители в психике. Принципиальная возможность выражения мировоззренчес-

кого содержания в до- и подсознании. Потребности, интересы, ценностные представления, знания, нормативные образования как носители мировоззренческой информации. Роль категориального аппарата в функционировании мировоззрения. Понятие "убеждение" и его соотношение с психологическими категориями. Пути дальнейшего анализа функционирования мировоззрения, особенно мировоззренческих принципов и их носителей в психике. Между прочим в литературе наибольший разноречивый наблюдается именно в выделении уровней функционирования мировоззрения личности. Так, например, медик Банщикова высказала мнение, согласно которому мировоззрение пронизывает даже биологически детерминированные уровни психики. В основном же философы склонны включать в мировоззрение лишь воззрения, как, например, делает В.Ф. Черноволенко. С этой проблемой непосредственно связано и выделение конкретных механизмов сознания и психики, носящих мировоззренческую информацию. Являются ли ими только знания, псевдознания, убеждения, ценностные ориентации, установки и др. структурные элементы психики? От решения этого вопроса зависит построение всего эмпирического исследования. Если философский анализ можно провести, абстрагируясь от этого вопроса, то социологическая постановка проблемы требует совершенно конкретного решения этой проблемы.

Далее встает проблема собственно эмпирических исследований. Как построить эмпирические исследования при исследовании мировоззрения? Еще недавно возможность эмпирического изучения мировоззрения вообще отрицалась. Проблема здесь не только в конкретной технике и методике: Упор, вероятно, необходимо делать более на то, как и что изучать. В связи с этим обобщения в области исследования мировоззренческих представлений остаются на чисто эмпирическом уровне. С этим связано и выяснение понятийного аппарата, при помощи которого результаты эмпирического исследования можно было бы поднять на более абстрактный уровень, на уровень общения, связанный с философией или с социально-философским знанием.

Вот основные вопросы, которые предлагаются для обсуждения.

В связи с открывающимся обсуждением необходимо подробнее остановиться на исторической нагрузке, связанной с употреблением понятия "мировоззрение".

Само слово "мировоззрение" впервые встречается в первой части второй книги "Kritik der Urteilskraft" — Канта, вышедшей в 1790 году. В качестве же специального термина оно употребляется уже Фихте в 1792 году в труде: "Versuch einer Kritik aller Offenbarung".

В отличие от картины мира, которая представляет созерцательное представление о мире, мировоззрение выражает единое начало, на основе которого познается мир и в соответствии с субъективно-идеалистическими взглядами Фихте трактуется как основа самопознающего субъекта. В дальнейшем Шлейермахер, Пауль, Геррес, Вагнер и др. немецкие идеалисты первой половины XIX века развивают эту идею, исходя из своих общеполитических позиций. Их позиции объединяет применение мировоззрения к индивиду, хотя и возникновение мировоззрения объясняется всеобщими причинами (прежде всего богом).

Дальнейшее обсуждение приводит к постановке проблемы содержания мировоззрения. Уже Шопенгауэр трактует мировоззрение как опыт, представления, волю. Еще дальше идет Ницше, утверждая, что главное в ценности чего-либо для жизни. Разумеется, что как интерес, так и воля легче обнаруживались в жизненных представлениях людей, т.е. в бытовом сознании, нежели в абстракциях науки.

Шаг вперед в разработке проблемы делает Дильтей. Понимая неправомерность отрицания научного познания мира и противопоставления его мировоззрению, он пытается объеди-

¹ Убедительно доказывает позитивную роль этой линии философии в данном вопросе Т.А. Кузьмина. См. ее же: Проблема соотношения философии и объединенного сознания в истории философии. — "Вопросы философии", 1970, № 10, стр. 67-78.

Примечание: Поскольку текст данного выступления как открывающий обсуждение был подготовлен предварительно, то автор счел нужным снабдить его соответствующими ссылками.

нить употребление понятия мировоззрение в "философии жизни" с научным подходом к действительности. Существует философия мировоззрения и научная философия. При двуединстве этих философий определяющей является философия убеждений. Мировоззрение объединяет картину мира, опыт и идеал жизни. Жизнь осмысливается и приобретает значимость при помощи мировоззрения, в котором выражается идеал как личной, так и общественной жизни. Каждое мировоззрение исторически обусловлено и не может претендовать на истинность. Мировоззрения лишь переходящие формы движения духа. Мировоззрение представляет из себя; "обобщение всех заданий, всех целей в один вышший порядок нашего практического поведения, в один обширный план жизни... в высшие нормы поведения..."². В дальнейшем регулятивное значение воззрений, входящих в мировоззрение стало общепризнанным. Оно стало даже основой возникновения теоретического мировоззрения американской буржуазии - прагматизма.³ В социологической литературе этот принцип наиболее развернуто разрабатывал М. Вебер,⁴ хотя мировоззрение не занимало в его исследованиях центрального места. Уже философия жизни поднимает проблему происхождения мировоззрения, но решает ее неисторически, усматривая (Шопенгауэр, Ницше, меньше Дильтей) основу в какой-то универсальной тотальности, данной непосредственно в обыденном сознании. По сравнению с Кантом шаг вперед делается лишь в отношении перемещения местонахождения постулированных трансцендентальных идей, но не объясняется их природа. Впервые проблему исторической обусловленности мировоззрения блестяще обосновали К. Маркс и Ф. Энгельс в "Немецкой

² W. Dilthey. Gesammelte Schriften, VIII Bd., S. 84.

³ У. Джеймс прямо заявляет: "Есть некоторые люди - и я один из них - кто думает, что наиболее практическая и важная вещь о человеке... его мировоззрение (view of the universe)." W. James. Pragmatism and Four Essays from the Meaning of Truth. N.Y., 1955.

⁴ На конкретном историческом материале М. Вебер показывает связь между мировоззрением буржуазии - протестантизмом и развитием капитализма. См. M. Weber. The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism. N.Y., 1958.

идеологии", показав историческую обусловленность мировоззренческих представлений, а также наличие типичных взглядов, принадлежащих различным классам и выражающих интересы последних. С середины XIX века мировоззрение широко используется в смысле убеждений, идеалов социальных групп. Таким образом, вопрос о происхождении мировоззрения и его социальной обусловленности принципиально был решен, но оставалась спорной проблема научности, истинности мировоззрения.

Этот вопрос стал главным для неокантианцев и наиболее значительных успехов в его разработке достиг Риккерт, по мнению которого философия должна решать мировоззренческие вопросы, не нарушая при этом своего научного характера. Следует осмыслить содержание мировоззрения, покоящегося на жизненном опыте и достигнуть уровня теории о целях человеческой жизни. Мировоззрение есть понимание индивидом жизни и мира на основе ненаучного познания, становящегося основой его жизнедеятельности. Научное же мировоззрение должно стремиться к тотальности, если оно претендует на универсальность и брать своим объектом мир, в том числе человека и его место в мире, в его тотальности. Оно должно объединить в себе знание и оценку. Идеал научного мировоззрения — это такая система, которая объясняет все мировоззренческие вопросы. Разумеется, система должна быть открытой для интегрирования нового содержания. При этом совершенно очевидно, что мировоззренческая философия не может опираться на психологию (на субъективный иррационализм), даже при объяснении ненаучных мировоззрений. Научное мировоззрение должно выработать метод для объяснения постоянной сущности убеждений и других психических реальностей. Для этого необходимо разработать философию о высших идеалах на основе учения о ценностях. Основываясь на высших ценностях, можно классифицировать все мировоззрения. При этом философия мировоззрения, стремясь к тотальности, остается всегда партикулярной системой, ибо сам объект необъятен как во времени, так и в пространстве.

Нельзя согласиться с общими требованиями, выдвинутыми перед научным мировоззрением и даже введением ценностей в качестве основного момента познания реальных мировоззрений. Там самым была принципиально указана возможность научного анализа обиденного сознания и мировоззренческих представлений в нем. Но неисторичность самих внешних ценностей, которые просто постулируются - явно ненаучное решение проблемы. Дальнейшая разработка мировоззренческих проблем в рамках буржуазной философии менее плодотворна и приводит в значительной степени к субъективизации проблемы⁵. Конечно, сама реальность, описываемая понятием мировоззрение изучалась в буржуазной социально-философской мысли очень широко. Так, американская социология очень интенсивно изучала мировоззренческие представления, хотя и не пользовалась понятием мировоззрение⁶. Само понятие вошло в повседневную лексику, что, несомненно способствовало дальнейшему развитию самой проблематики.⁷

Марксистская разработка понятия мировоззрения как научной категории основывается на трудах классиков марксизма и связана с преодолением проблем, поставленных пред-

⁵ Пожалуй, лишь К.Маннгейму удалось внести некоторые новые идеи в рассматриваемую проблематику, показывая несостоятельность настоящих мировоззренческих систем буржуазии и выдвигая лозунг противоборства с марксизмом посредством новой тотальной идеологии. Но само это новое мировоззрение им не было разработано. См. K. Mannheim. Ideology and Utopia. London, 1960; Essays on the Sociology of Knowledge. London, 1952.

⁶ Вся социология сознания, отчасти социология личности, труда, расовых и этнических отношений, массовых коммуникаций, а также политическая социология и изучение общественного мнения подчинены этому.

⁷ Тем самым мы возражаем Х.Майеру, сделавшему, кстати, наиболее обстоятельный анализ использования понятия мировоззрение в различных философских школах, который видит в распространении употребления понятия мировоззрение в практической жизни оплошение данного понятия. См. под редакцией: H.G.Meier. "Weltanschauung", Studien zu einer Geschichte und Theorie des Begriffs. 1970.

шествующими философскими школами. Если буржуазные философы сосредоточили свое внимание на мировоззрении личности, то марксизм показал зависимость мировоззрений отдельных индивидов от их принадлежности к тому или иному классу и разработал мировоззренческую проблематику на уровне классов. В этом отношении в нашей литературе понятие мировоззрение используется как синоним по отношению к понятию идеология. Мы склонны все же употреблять это понятие и для характеристики взглядов, как оно исторически и применялось, различая при этом мировоззрение класса и личности. По-видимому, вообще необходимо более строго разработать категориальный аппарат мировоззренческой проблематики.

Безусловно, наиболее разработанным является категориальный аппарат гносеологического анализа мировоззренческой проблематики. Но и тут много спорного. Само мировоззрение определяется по крайней мере тремя способами.⁸ Лишь одно⁹ из них позволяет рассматривать личность в качестве носителя мировоззрения, остальные же связаны со взглядами класса. Далее качественное различение среди мировоззренческих систем стихийных и теоретических (более логично противопоставлять стихийное и сознательное, эмпирическое и теоретическое), научных и ненаучных, прогрессивных и реакционных, отсталых и передовых и т.д., не говоря уже об эстетических, экологических и прочих, требует более точного определения. Все эти типы мировоззрения остаются голыми абстракциями без учета конкретно-исторического содержания, которое они отражают.

⁸ См. подробней анализ определений мировоззрения: В.Ф. Черноволонко. Мировоззрение и научное познание. Киев, 1970, стр. 10-22.

Мы имеем в виду определение А.Г. Спиркина в "Философской энциклопедии". Мы не будем останавливаться тут на вопросе определения идеологии. После введения данного термина А. Дестут де Трави в 1796 году ему было придано множество смыслов. "Часто идеология является просто привлекательным эрзац-словом для мировоззрения, учений, теории или политической доктрины, и слово "идеологический" нередко заменяется словом "теоретический" или "философский" в самом широком и неясном смысле".

Здесь был поднят вопрос, что интересует нас прежде всего в формировании коммунистического мировоззрения молодежи — знания или убеждения? И следовал ответ — убеждения. Такой ответ, на мой взгляд, слишком прямолинеен и потому неточен. Неточность этого ответа сразу же обнаруживается, как только мы уясним себе, что он равнозначен вопросу: "Чего мы добиваемся, преподавая общественные дисциплины, прочных знаний марксистско-ленинской теории или глубоких марксистско-ленинских убеждений?"

Возьмем, к примеру, основной вопрос философии. Конечно, мы добиваемся, разъясняя марксистское решение этого вопроса, чтобы студент был убежденным материалистом. Но мы при этом исходим из того, что приобретение точных марксистско-ленинских философских знаний является важнейшей предпосылкой превращения этих знаний в глубокие марксистско-ленинские философские убеждения. Усвоение марксистской научной теории сознательно кладется нами в основу формирования марксистской убежденности.

Конечно, отличное знание студентом общественных дисциплин в объеме программ, утвержденных Министерством высшего и среднего специального образования СССР, еще не гарантирует столь же высокой степени убежденности в правоте марксизма-ленинизма. Иногда случается, что "пятерку" на экзамене по той или иной общественной дисциплине получает верующий (христианин, мусульманин). Знания в этом случае резко расходятся с убеждениями. Но подобного рода случаи все же единичны, вызваны стечением ряда привходящих факторов и нуждаются всякий раз в особом объяснении. Если же брать массу студенчества, то здесь нет и не может быть иного пути формирования марксистско-ленинских убеждений, кроме пути глубокого усвоения содержания марксистско-ленинских об-

ественных наук.

Преподаватель по пятибалльной системе может замерить и определить, имеет ли студент ту сумму знаний, которая необходима для формирования его коммунистического мировоззрения. Если преподаватель не только читал лекции, но и вел семинарские занятия в течение одного или двух лет, если он активно общался со студентами во внеучебное время, то такой преподаватель в период экзаменов в состоянии с большей долей достоверности определить не только степень усвоения студентом знаний, содержащихся в марксистско-ленинской теории, но и степень марксистско-ленинской убежденности студента.

В ходе учебы студент приобретает не только сумму знаний о законах функционирования и развития объективного мира, природной и социальной среды, которая его окружает, но и систему марксистско-ленинских оценок окружающего мира, социально-экономической и политической структуры капиталистического и социалистического общества, проявлений общественной жизни при капитализме и социализме. Конечно, отношение молодого человека, студента к миру формируется не только вследствие направленного идеального воздействия, но и как результат многообразного воздействия социальной микро- и макросреды. В силу этого марксистско-ленинская система оценок социальной действительности в сознании студента в известной мере, иногда значительной, может быть деформирована или под воздействием зараженной частнособственническим духом микросреды или вследствие тлетворного влияния буржуазной пропаганды. Но хорошее знание марксистско-ленинской теории, знание закономерностей общественного развития и оценок действительности с точки зрения интересов рабочего класса является могучей преградой на пути деформирующих идеологических влияний. Поэтому, рассматривая выработку устойчивых марксистско-ленинских убеждений в качестве главной цели преподавания общественных дисциплин, мы не можем упускать из виду, что в основе формирования коммунистического мировоззрения лежит усвоение сту-

дентами марксистско-ленинской теории, научных знаний о наиболее общих законах функционирования и развития природы и общества.

Теперь относительно ядра коммунистического мировоззрения.

Марксистско-ленинское мировоззрение студентов формируется прежде всего на основе изучения четырех общественных дисциплин: истории КПСС, диалектического и исторического материализма, политической экономии и научного коммунизма. Марксизм-ленинизм как систематизированное теоретическое знание о мире, конечно, не исчерпывается перечисленными общественными дисциплинами. Но никто не станет возражать, что для формирования марксистско-ленинского мировоззрения студенчества именно эти четыре дисциплины имеют первостепенное значение. В процессе изучения именно этих предметов студент усваивает в систематизированном виде важнейшие марксистско-ленинские экономические, политические, правовые, нравственные, эстетические, философские идеи.

Аксиомой для нас является положение, что политические убеждения личности имеют первостепенное значение для характеристики ее мировоззрения. Формирование марксистско-ленинских экономических, правовых, нравственных, эстетических, философских убеждений студента не может быть полноценным и завершенным, если при этом не укрепляется его марксистско-ленинская политическая убежденность. В то же время следует подчеркнуть, что в ряду перечисленных идей чрезвычайно важное место занимают экономические идеи. Формирование марксистско-ленинского мировоззрения невозможно без выработки марксистско-ленинских экономических убеждений, а выработать эти убеждения невозможно без прочных знаний важнейших положений марксистско-ленинской политико-экономической науки.

Предложение различать политический и идейный аспекты мировоззрения не совсем логично. Оно создает впечатление, что будто бы может существовать идейный аспект ми-

ровозарения помимо его идейно-политического, идейно-экономического, идейно-правового, идейно-нравственного, идейно-эстетического и идейно-философского аспектов.

В.Ф. Черноволенко

По поводу понятий "идеология" и "мировоззрение". В общем-то эти понятия очень близки по содержанию и когда пытаемся дать дефиниции, то обычно эти дефиниции не различаются, содержательно они почти совпадают. Видимо, есть смысл говорить о том, что они дополняют функции друг друга. Как мне представляется, функции идеологии можно овести к тому (о чем Маркс еще писал), что это совокупность идей, представлений класса о самом себе и о своем отношении к окружающей действительности.

В предисловии "К критике политической экономики", Маркс говорил, что эпоха общественных переворотов порождает представления, неадекватно отражающие ситуацию и как об отдельном человеке нельзя судить на основе того, что он о себе говорит, так и о подобных эпохах нельзя судить по внешним манифестациям, которые делают различные социальные силы.

С другой стороны в марксистской философии произошла эволюция понятия "идеология" в плане появления научного анализа социальной ситуации, и соответственно, вводится понятие научной идеологии.

Я думаю, что, понятие "идеология" по своей предметной области шире, чем понятие "мировоззрение", потому что в понятии "идеология" в предметной области идеологического мышления можно выдвигать центральную часть, которая будет составлять предметную область мировоззрения.

И.И. Лейман

Проблема научной картины мира — это не то, как отдельный человек думает о мире, а научная картина — это совокупность определенных принципов на определенном этапе науки в целом, как совокупность человеческого знания. Поэтому мы говорим, например, отныне о какой-то механистической картине мира, ну допустим, квантово-механической, поэтому, здесь, видимо, есть еще одно звено. Научная картина мира это продукт усилий целых поколений ученых, которая в отдельных личностях может отражаться очень узко, широко, правильно и т.п.

Л.О. Вальт

В моем понимании мировоззрение личности не тождественно ни знанию, ни картине мира в целом, ни какому-либо фрагменту картины мира. Научную картину мира, если взять ее в полном объеме не может охватить ни один индивид, а научным мировоззрением должен овладеть любой строитель коммунизма. Если мы берем мировоззрение ученого, то это мировоззрение в принципе может сочетать в себе, с одной стороны, какой-то фрагмент научной картины мира на самом высоком уровне, а с другой стороны, общественное мировоззрение, с точки зрения которого оценивается все то, что лежит за пределами узкого круга собственно профессиональной деятельности и даже сама эта деятельность. Скажем, если ученый, несведущий в достаточной мере в социальных вопросах, будет судить о месте науки в обществе, он разделяет точку зрения здравого смысла, а вовсе не обязательно точку зрения научного мировоззрения, которое у него просто отсутствует. С другой стороны, научное мировоззрение не предполагает обязательно детального знания научной картины мира. Научное мировоззрение в принципе доступно и необходимо каждому культурному человеку.

Я не согласен с тем, что содержание мировоззрения можно просто выяснить, скажем, на экзамене; мировоззрение конкретного человека таким образом не познается. Я не знаю тонкостей техники, при помощи которой можно обнаружить латентные структуры человеческого сознания. Но мне представляется, что в изучении мировоззрения могут возникнуть большие трудности: мировоззрение, как здесь уже было сказано, проявляется в наиболее сложных ситуациях, которые требуют мобилизации всего духовного содержания данного индивида. Как выяснить такую сторону человеческого сознания? С другой стороны, если мы хорошо знаем человека, давно с ним знакомы, то каким интериндивидуальным механизмом создается уверенность в том, что вот с этим человеком я готов идти в разведку, а с этим, пожалуй, не пойду?

Е.И. Суименко

Будет ли доведена наша дискуссия до конвенционального уровня - вопрос неясен. Во всяком случае, были пожелания выработать хотя бы минимум согласия по определению структуры мировоззрения или, по крайней мере, заложить основу для такого минимума.

Мне представляется, что схема Черноволенко В.Ф., раскрывающая структуру мировоззрения через связь ее когнитивных, эмотивных и поведенческих сторон, в общем-то приемлема, но нуждается в одной коррекции. Эмотивный компонент не может быть присущ мировоззрению, поскольку последнее является рационально-логическим образованием. Эмоционально-чувственный слой - это компонент другого феномена сознания - социальной психологии. Но будучи компонентом социальной психологии, эмотивный фактор может сопутствовать, сопровождать мировоззренческий процесс.

Вместо эмотивного компонента в структуру мировоззрения необходимо включить ценностно-оценочный, субъективно-оценочный компонент. И тогда мировоззрение может рассматриваться как трехкомпонентная система, взаимосвязывающая внутри данного целостного образования гносеологическую

(когнитивную), аксиологическую и поведенческую, или точнее говоря, потенциально-поведенческую, потенциально-праксеологическую стороны:



Что важно подчеркнуть при этом? Во-первых, аксиологическая сторона мировоззрения, отражающая отношение человека к объекту, предполагает оценочное отношение не на эмоционально-чувственном, а на абстрактно-логическом уровне. Скажем, употребляя понятие "акулы империализма" или высказывая какое-либо суждение в этом плане, я даю вполне четкую оценку, которая может и не сопровождаться непосредственно эмоциональной реакцией, не говоря уже о том, что высказанное мной суждение в качестве функционирующей стороны мировоззрения (отношения) имеет абстрактно-логическую природу. Во-вторых, практический деятельный момент "присутствует" в структуре мировоззрения в качестве потенциальности — регулятивной способности знания.

Вторая и третья стороны, компоненты мировоззрения и представляют, на мой взгляд, то, что мы называем убежденностью.

В.Е.Кемеров

Уровни социологической теории в исследовании личности

Представляется важным указать, что не существует раз навсегда данного мировоззрения: хорошо бы было выделить тот социально-исторический контекст, в котором это мировоззрение возникает и функционирует. Структура общественной жизни влияет и на структуру мировоззрения и на характер, порядок всех средств, с помощью которых это миро-

воззрение соответственно должно изучаться. Для того, чтобы определять внутреннюю структуру мировоззрения вообще, надо учитывать, что весь спор в качестве предпосылки или обоснования должен иметь некоторые общие положения социологических теорий. Это — уровень выделения определенного социального качества формации с точки зрения исторического материализма, выяснение отношений больших групп, классов, рассмотренных на этом уровне. Следующий уровень — это уровень устоявшихся отношений — уровень, с которого начинается структура социального действия, или структура, которая реализует нормативную регуляцию. Учитывая все эти предпосылки, мы выходим на понимание личности. Следует согласиться с высказанным тут мнением, что когда мы говорили о личности, мы ведь не говорили о конкретном человеке, а о понятии личности, но — хочу отметить — не о каком-то абстрактном понятии, а о таком понятии, которое должно нам синтетически представить реальную жизнедеятельность личности.

Мне кажется, что если мы пытаемся заземлить общие положения на какое-то конкретное исследование, то надо договориться, что проблема мировоззрения личности студента находится в контексте общей теории личности и является каким-то фрагментом этой общей теории личности. Участок, который мы должны выделить, я, грубо говоря, определил бы так: если в этой общей теории личности выделить момент практического и теоретического разума, то проблема мировоззрения в большей степени относится к проблеме практического разума и в этом смысле, я думаю, проблема мировоззрения вообще имеет отношение к теории мотивации личности.

Все эти уровни существования общества и соответствующие оформления теорий должны являться определенной предпосылкой для того вопроса о мировоззрении личности, который входит в главную задачу наших исследований.

Сознание является одной из сторон личности, важнейшей, но не исчерпывающей определения личности. Личность есть целостный социальный организм, целостная система;

сознание является одной из сторон этой системы, выражает уровень самоорганизованности личности, в зрелом возрасте степень ее активности.

Значит, сознание есть одна из сторон целостного комплекса, который мы называем личностью. Последняя - материальное, телесное существо, активное существо, обладающее высоким уровнем самоорганизации, который позволяет сознательно регулировать действия.

Когда в исследовании изучаются мнения, оценки, то возникает вопрос: это социологический анализ мировоззрения или нет?

Иногда кажется не очень существенным, социологический это или социально-психологический аспект. Я думаю, что выясняя оценки и мнения и называя это социологическим анализом, мы в сущности имеем дело с социально-психологическим анализом. В этом смысле социологический аспект заключается в выяснении тех обстоятельств (и внутренних и внешних), которые порождают определенные мнения и оценки.

М.А. Селезнев

Для нас далеко не безразлично, какую терминологию употреблять для характеристики тех или иных сторон, тех или иных элементов мировоззрения. В настоящее время в литературе и на нашем симпозиуме в качестве равнозначных терминов для обозначения элементарной единицы мировоззрения употребляются "мировоззренческая установка" и "убеждение". На начальном этапе разработки той или иной научной проблемы наличие конкурирующих терминов неизбежно. Но по мере того, как неудобства такого положения осознаются, возникает потребность остановиться на каком-то одном термине. Выбор наиболее удачного, наиболее адекватного из них требует сравнения конкурирующих терминов. Как в советской, так и зарубежной социологической литературе под установкой понимается такое элементарное духовное образование,

которое содержит в себе когнитивную, эмоциональную и поведенческую стороны. С точки зрения своей структуры установка ничем существенным не отличается от убеждения. Существенно различаются лишь аспекты, в которых интерпретируются "установка" и "убеждение" в контексте той или иной науки. Если принять во внимание это обстоятельство, то, вероятно, термин "мировоззренческая установка" может быть сохранен в рамках социально-психологической науки. В рамках же общесоциологической теории исторического материализма термин "убеждение" предпочтительнее.

Одно из возражений против употребления термина "убеждение" в качестве элементарной единицы мировоззрения заключается в том, что понятие убежденности в обыденном сознании сплошь и рядом тождественно понятию уверенности. А если так, то представляется предпочтительней применять термин "мировоззренческая установка", возникший в рамках науки и поэтому, казалось бы, избавленный от затемняющей суть дела многозначности. Это возражение не может быть принято потому, что уверенность в одном случае выступает как психологическая сторона движения познания от истины вероятной к истине достоверной (степень уверенности в результатах познания выражается в таких понятиях как сомнение, мнение, вера и др.), а в другом случае как психологическая сторона ценностного подхода к действительности личность чувствует себя тем более уверенной, чем больше ее оценки явлений соответствуют ее потребностям, интересам, целям. Уверенность, таким образом, выступает как психологический аспект трех компонентов убежденности. Именно это и заставляет настаивать на том, что понятие "убеждение" (понятие "убежденность" представляют собой лишь количественный коррелят понятия "убеждение") поддается достаточно строгой философско-социологической интерпретации, чтобы выступать в качестве термина, обозначающего элементарную единицу мировоззрения.

Мы начинаем все больше заниматься структурным анализом мировоззрения, что, может быть, и недостаточно. Вот возьмите проблему, о которой сейчас говорили больше всего. Мне кажется, что в мировоззрении нужно различать несколько слоев. Эти слои связаны с процессом формирования коммунистического мировоззрения, который явно состоит из нескольких стадий.

Первая стадия связана с формированием мировоззрения в семье, в школе, в вузе, где приобретаемые знания пытаемся привести в какую-то логическую непротиворечивую картину и только постепенно эти виды знания переходят на другой уровень: знания становятся внутренними принципами человека, переходят в убеждения.

Видимо, существует еще и следующий слой, слой превращения знаний и убеждений в активную деятельность, в принцип поведения, в принцип работы. Процесс необходимо брать в соотношении этих понятий не только в статическом соотношении друг к другу, но и в динамическом соотношении.

При всем этом возникает такая проблема: мы говорим, что сейчас пытаются эмпирически измерять и изучать мировоззрение, но если поставить вопрос, а где и что мы, собственно говоря, получим, где и как работает для личности мировоззрение? Возьмем, например, акт поведения, акт действия, в котором проявляется тот или иной мировоззренческий аспект, но думаю, что фиксируя жесты мы никаких элементов мировоззрения личности не получим. Кроме отдельного акта действия мы говорим о поведении как целостной динамической системе активности личности, причем, здесь уже явно идет прежде всего этическая этикетная оценка, т.е. какие-то элементы мировоззрения работают на себя. Нацупывая систему поведения человека, мы можем выделять лишь некоторые аспекты мировоззрения, но не все. Вот об этом и следует в первую очередь подумать, определяя подходы к эмпирическому исследованию.

Дальше, ставя вопрос об эмпирическом измерении мировоззренческой концепции, следует очень четко сформулировать все средства и возможности, чтобы этими средствами идентифицировать мировоззрение. Я хотел бы остановиться на соотношении понятий мировоззрения, картины мира и т.п. Ведь это вопрос уже не о мировоззрении отдельного человека, а о мировоззрении больших социальных общностей, социальных классов, и, видимо, здесь имеется определенная историческая подвижность, которая меняет соотношение этих понятий друг с другом. Мне очень понравился тезис Л.О. Вальта, когда он говорил о соотношении мировоззрения, миропонимания и научной картины мира. Мировоззрение строится для класса, выражает его классовые цели, задачи, а научная картина мира носит такой абстрактный, внеклассовый характер. Поэтому включать естественно-научную картину мира полностью и всегда в мировоззрение не представляется возможным. Возьмем, например, эпоху Возрождения, эпоху борьбы религиозного мировоззрения, господствовавшего 1000 лет. Это была эпоха, когда любые естественно-научные открытия превращались в элемент мировоззрения, вокруг которых возникала жестокая идеологическая, мировоззренческая борьба. Поэтому следует помнить о том, что, видимо, содержание классового мировоззрения действительно исторически менялось. В эпоху средневековья доминантой выступает религия, потом возникают элементы научного предвидения. Для нашей эпохи, видимо, важнейшим становится идеологический момент мировоззрения. Здесь возникает опять вопрос о соотношении мировоззрения и идеологии. Понимая под идеологией ярко выраженное классовое воззрение, воззрение на политику, на власть, на революцию и т.п., мы говорим, что это центр мировоззрения, вокруг которого формируются и другие связи, в том числе и естественно-научные, т. е. мы берем все под прицелом идеологических задач, идеологических целей.

Выступающие представили много интересных и, на мой взгляд, слишком разветвленных логических схем, описывающих структуру мировоззрения и позволяющих, по мнению их авторов, операционализировать исходное понятие. Однако существенным недостатком, так сказать, оборотной стороной увлечения процессом логического структурирования, является крайняя усложненность предлагаемых схем. Попытка операционализировать исходное понятие путем введения новых понятий, которые сами нуждаются в операционализации затрудняет проведение самих эмпирических исследований. Практическое использование приведенных схем может привести к тому, что социолог-практик утонет в море эмпирического материала, цифры и индексы заслонят предмет исследования.

Может быть есть смысл, наряду с попытками искать эмпирические референты мировоззрения обсудить возможности использования в конкретных исследованиях понятийного аппарата теории социального контроля. Ведь, что такое проблема формирования мировоззрения студента? Это проблема эффективности социального контроля в его статистическом аспекте. Это проблема усвоения индивидом ценностно-нормативной системы группы, ценностно-нормативной системы, необходимой для ее оптимального развития и функционирования. Поэтому, может быть есть смысл обсудить, как выглядят те образцы поведения в различных сферах социальной жизни (ценности + нормы), которые задаются студенчеству как группе более широким социальным контекстом (партией, государством, комсомолом — прежде всего), как соотносятся эти образцы с реальным поведением студенчества, в разных социальнозначимых ситуациях. Такой подход дает, по крайней мере, оперативную информацию об эффективности нашей работы по коммунистическому воспитанию студенчества. Этот подход не означает отказа от теоретического исследования структуры мировоззрения и позволяет, вместе с тем, более оперативно выявлять проблемы и противоречия в воспитатель-

ной работе, сосредоточить наши исследовательские и управленческие усилия именно на этих противоречиях.

Возможно стоит подумать и над тем, не случится ли так, что крайне скрупулезное логическое расчленение исследуемого феномена, приводит к ситуации, когда теряется исходный предмет исследования или, что вероятнее, пока мы все расчленим, а потом синтезируем, наши выводы и практические рекомендации людям, которые непосредственно занимаются принятием управленческих решений в сфере воспитания, безнадежно устареют, проблемы разрешатся без нашего участия, либо перестанут быть актуальными. Хотелось бы сделать еще одно замечание. Мне кажется, что необходимо более точное употребление термина "социальная группа". Часто неясно, что имеется в виду - социологическое или статистическое значение этого термина. А между тем некорректное употребление терминов приводит к путанице, к взаимному непониманию.

Я.К. Ребане

О различных определениях мировоззрения, о различных аспектах его понимания уже говорилось в докладах и выступлениях. Однако опыт показывает, что пока еще не удастся вполне удовлетворительным образом связать между собой различные уровни интерпретации - от общетеоретического, философского понимания до конкретно-эмпирического исследования формирования коммунистического мировоззрения. В связи с этим хочу обратить внимание на одно обстоятельство, очень сильно мешающее, на мой взгляд, достижению такого единства. Речь идет о недопустимости смешивания понятий различных концептуальных систем или различных уровней абстракции. Сюда относится также несоблюдение требования четко разграничивать между собой, с одной стороны, реально существующее явление, и с другой стороны, понятие или значение языкового выражения, отражающее это явление. Когда мы имеем дело с чувственно-наглядными вещами, опасность такого смешивания невелика. Когда же обсуждаются сложнейшие явления

духовной жизни, строгое соблюдение этих различий порою весьма затруднительно. При обсуждении структуры и компонентов мировоззрения нередко упускается из виду тот факт, что путем фиксации понятия "мировоззрение", путем его определения из всей сложнейшей совокупности духовной жизни индивидуума, социальной группы, класса, нации и т.д. выделяется некоторый срез, определенное количество параметров, свойств, черт, характеристик. Что же касается нашего совещания, то его целью является нахождение таких характеристик мировоззрения, которые имели бы существенное значение при исследовании эффективности коммунистического воспитания. Поэтому я считал одной из основных характеристик мировоззрения именно превращение знаний в убеждения, в руководство практической деятельностью. Это отнюдь не означает принижения роли теоретических знаний при формировании нашего, научного, коммунистического мировоззрения. Но дело в том, что аспект теоретического знания, понимания неизбежно присутствует во всем учебно-педагогическом процессе: знания проверяются на семинарах, в контрольных работах, знания оцениваются на экзаменах и т.д. Однако для характеристики собственно мировоззрения человека или группы учета одних знаний недостаточно. Повторяю, теоретические знания с точки зрения формирования научного мировоззрения необходимы, но недостаточны. Само мировоззрение, в отличие, например, от картины мира, характеризуется именно превращением знаний в убеждения.

Далее. В целях конкретно-эмпирического исследования следует выделять разные уровни мировоззрения. Возможно, слово "уровень" здесь не очень-то подходит, я и не настаиваю на этом термине. Суть дела в следующем. Необходимо различать, с одной стороны, коммунистическое мировоззрение как некоторый образец, идеальную модель, к которой мы стремимся /характеристика коммунистического мировоззрения в этом смысле сформулирована, например, в документах партии о задачах коммунистического воспитания/, и с другой стороны, коммунистическое мировоззрение как актуально существующее духовное явление /мировоззрение конкретного индивидуу-

ма, социальной группы и т.д./ . Что же касается стремления, наблюдаемого у отдельных авторов, отграничить, отделить друг от друга социологическое, социально-психологическое, педагогическое и др. подходы к формированию коммунистического мировоззрения, аккуратно расположить каждый из них на собственную "полочку", то такое жесткое разграничение кажется мне нецелесообразным, мешающим эффективному изучению сложнейшего комплексного процесса - процесса формирования коммунистического мировоззрения.

Я хочу уточнить одно, что касается понимания мировоззрения. Микс Харриевич недостаточно точно представил мою мысль, мое понимание вопроса, сказал, что я отождествляю мировоззрение с когнитивной сферой этих установочных образований, рассматриваю его как совокупность взглядов. В общем такая точка зрения существует в философской литературе и пока мировоззрение понимали как определенную философию, главным образом практическую философию, то в таком случае рассматривая ее не применительно к личности, а применительно к обществу, может все-таки мы говорим о совокупности философских взглядов, представлений и так далее, т.е. рассматриваем мировоззрение как образование сознания в общественном сознании.

Но в действительности так нельзя поступать, когда переходим к эмпирическим исследованиям уже мировоззрения личности. Здесь нужно брать целостную психику человека. Как известно, существует определенная традиция исследования такого рода образований, то есть этой целостной психики человека, традиция расчленения ее как бы на три слоя. Во-первых, когнитивный, мыслительный — это тот, куда входят знания, взгляды или то, что называют еще миропониманием. Второй слой, это эмоциональное сопровождение этих взглядов или то, что в немецкой традиции получило название мироощущения и третий — установочный слой, который включает собственно проекции на сферу практического приложения — готовность, предрасположенность к действию и т.д. Вот собственно из этих трех слоев образуется то, что мы называем социальной установкой или то, что у нас больше принято, термин убеждение. В этом смысле единицей мировоззрения личности выступает убеждение, как некоторое образование, представляющее собой сплав этих трех слоев: некоторое понимание предмета, отношения, эмоциональная сфера и соответствующая готовность. Вот возьмите любую мировоззренческую идею, например, патриотизм. Есть какое-то

понимание родины, есть какой-то социальный аппарат, который описывает. Это критерии различия, размежевания и т.д., с другой стороны — это и определенное чувство патриотизма и это определенная готовность к действию, предрасположенность поступать определенным образом. То же самое, скажем, оптимизм, пессимизм, то же самое интернационализм, национализм и т.д., в общем-то любая идея таким образом расширяется. И конечно же, исследуя мировоззрение личности эмпирическим путем ни в коем случае нельзя ограничиться вот этим когнитивным слоем, хотя чисто терминологически проблема остается. Сохранить за понятием мировоззрение только когнитивный слой, эмоциональному слою дать понятие мироощущения, то есть готовности, собственно установки.

Для эмпирического изучения очень важно брать все три слоя, каким-то образом пропускать и может быть даже важнее фиксировать не глобальное поведение человека, а брать именно какие-то проекты на все слои. Не всегда респондент даст точные ответы, но нас в общем-то интересует не столько понимание, сколько реальное поведение человека, то как это миропонимание будет проявляться в практике и в поведении, конечно, именно для этого мы формируем то или иное мировоззрение.

В.Е. Кемеров

Когда исследуется личность, мне кажется, надо выделить процесс становления и условно говоря ее зрелость. Взаимоотношение внешних воздействий и самоопределения личности на этих этапах различно.

На I этапе происходит процесс освоения предметного мира, который окружает личность, который может войти в ее внутреннюю структуру. На этом этапе происходит процесс формирования сознания со всеми его различными аспектами: т.е. независимо от сознания личность включается в систему отношений; и не только через общение, а и через

те предметы, которые не обязательно в труде, но непосредственно в чувственном контакте воздействуют на человека. Сознание и самосознание являются в некотором смысле результатом самоопределения личности в социальной среде. Среда предлагает категориальный язык, на котором личность определяет свое собственное бытие. Личность находится в зависимости от общества. Вопрос в том, как соотносятся прививаемые ценности и оформляющиеся в процессе становления потребности.

По определению "социальное действие", — действие, ориентированное на человека и человеческие ценности, таким образом, предметная деятельность как бы остается в стороне.

Для нас это важно, потому что потребности человека формируются не столько через мировосприятие уже социализированное, сколько через предметный контакт с социальным миром.

Потребности человека прежде всего формируются через тот предметно-социальный обмен личности, который вырабатывается в процессе ее жизнедеятельности, а затем оформляется категориями сознания этой личности.

Если мы условно делим жизненный путь на становление и период зрелости, то I-ый этап — становление потребностей личности как комплекса, в котором личность зависит от общества. Личность может прожить без коллектива, хотя это трудно. Но личность как предметное существо не может прожить без всего того предметно-социального мира, который ее окружает. На первом условном отрезке и складывается, по-видимому, то устойчивое образование личности, которое нельзя рассмотреть под микроскопом, но которое объективно существует: т.е. можно сказать, личность зависит от общества и переживает субъективно свою зависимость от общества не через внешние воздействия, а прежде всего через свои собственные потребности, которые представляют в ее внутренней структуре интернализацию общественно-исторического комплекса. Личность, таким образом, зависит от общества прежде всего через самое себя.

Я думаю, что в ходе обсуждения начинает вырисовываться общая структура мировоззрения, которая может быть принята в качестве основы для эмпирических исследований. Выявились различные подходы к структуре мировоззрения в целом. Выявлены содержательные слои – когнитивный, регулятивный, поведенческий. Определена в качестве единицы мировоззрения совокупность этих трех слоев – убеждения. Дана структура и качественная характеристика убеждений, которые мы можем эмпирически исследовать. И, наконец, рассмотрены различные функции мировоззрения, определяющие ориентацию человека в мире.

Когда мы переходим на уровень эмпирических исследований, особенно важно учитывать диалектику общего, особенного, индивидуального в мировоззрении. Исследовать мировоззрение класса, социальной группы, можно только через мировоззрение личности, через типологизацию и обобщение индивидуальных мировоззренческих образований. Эмпирическим методам доступны взгляды, идеалы, представления, ориентации личности. В их совокупности, составляющей мировоззренческое ядро личности можно выделить какие-то компоненты, взяв за основу общую структуру мировоззрения.

Что мы практически исследуем? Исследуем содержание убеждений личности, проявление в них качественных особенностей различных слоев мировоззрения – степень устойчивости, широту, творческую насыщенность, самостоятельность, характер заинтересованности и т.п. Исследуем различные функции мировоззрения – гносеологическую, аксиологическую, регулятивную. Исследуем актуализацию убеждений в конкретных сферах деятельности – теоретико-познавательной, практико-преобразовательной, коммуникативной и др. Например, изучая элементы мировоззрения студенческой молодежи, рассматриваем их как проявление определенных убеждений (через идеалы, планы, мотивы, ориентации) в учебно-трудовой, общественно-политической, досуговой, семейно-бытовой сферах. В

целом, мы согласны с вычленением конкретных сфер деятельности, которое предложил М.Х. Титма в качестве схемы для эмпирического исследования. Считаем ли необходимым выделение деятельности общения, собственно-коммуникативной? Да, поскольку деятельность человека от момента рождения до пенсионного возраста осуществляется через общение с людьми. Общение выступает как способ существования общественных отношений. В разных формах оно является необходимой стороной всех видов деятельности, но в определенные периоды жизни человека и в определенных сферах жизнедеятельности непосредственное, личностное общение имеет самостоятельный характер.

Предложенную схему можно дополнить собственно-поведенческой деятельностью, которая, будучи основой всех других видов деятельности, имеет и самостоятельное значение на определенных этапах становления личности. Кроме того, можно выделить в качестве самостоятельной и художественную деятельность. Она также имеет свое место в структуре деятельности личности, выступая и как сторона, момент других видов деятельности, и как самостоятельная специфическая деятельность по созданию художественных ценностей.

Е.А. Якуба

Лаборатория конкретно-социологических исследований при кафедре философии Харьковского университета занимается проблемой общественной активности, и, начиная с 1968г., в частности, проблемой общественной активности студенчества.

При составлении программы исследования в теоретическом плане нас особенно интересовал и особую трудность представлял вопрос о критериях уровня общественной активности студенчества. Этот вопрос связан с пониманием сути общественной активности и представлением об особенностях

мировоззрения студенчества и понятием мировоззрения в целом. Сущность социальной активности состоит в революционном творческом отношении к миру. Мы исходили из того, что в основе социальной активности лежит единство общественных и личностных интересов, что показателем общественной активности является у различных социальных профессиональных групп, а следовательно и у студенчества, многообразие связей с социальными процессами, характер деятельности, направленной на реализацию общественных интересов, творческий, инициативный характер деятельности. Поскольку общественная активность — это внутреннее отношение человека к миру социальных ценностей, выражающееся в реальном действии, то критерий уровня активности не может не носить комплексного характера. Общественная активность должна измеряться действием, то есть нам важно выявить характер действия, его результат, внутренние побудители действия и их соотношение с деятельностью. Мы не сразу пришли к этому комплексному критерию, но сейчас остановились на трех основных его моментах. Мы пользуемся в качестве критерия уровня активности, повторяю, действием (его характером и результатом), внутренними побудителями действия и соотношением реального поведения и внутренних побуждений.

Прежде всего критерием уровня социальной активности выступает реальная доля в решении общих дел. Реальная доля измерялась нами прежде всего через характер действия, а именно, наличие творческих моментов в деятельности, через инициативность действия. Нас интересует инициативность не только в одной какой-то сфере, хотя предметом непосредственного нашего интереса была общественно-политическая деятельность студенчества, но мы измеряли общественно-политическую активность, анализируя инициативность, творческий момент в деятельности не только в общественно-политической сфере (скажем, насколько существенны предложения по совершенствованию организационных форм активности, по совершенствованию общественных отношений и отношений общения, а также всех видов отношений в условиях вузовского коллектива, бытового студенческого коллектива и т.д.). Но мы учитывали

моменты творчества в учебной деятельности, в научной деятельности и в сфере культурных ценностей. Мы выделили ряд инициативных сфер. Изобразим, скажем, сферу общественно-политической деятельности, учебной деятельности, научной и сферу культурных ценностей.

Второй момент критерия – ценностная ориентация, дающая представление о ценностном отношении к деятельности, ее цели, основным задачам, содержанию, характеру, сферам, формам деятельности. Мы получим интересный материал о мотивации деятельности. И, наконец, еще один аспект, раскрывающий ценностное отношение – удовлетворенность моментом деятельности во всех сферах.

Сейчас мы берем и третий момент – соотношение реальной доли и ценностных ориентаций. Измеряем это соотношение через сопоставление реальной доли, уровня инициативности в соответствующих сферах и оценки. Имеется в виду вся ценностная ориентация: тут и мотивация, и ценностные отношения, и удовлетворенность применительно к данному моменту деятельности, к характеру деятельности. Далее, то же самое масштабно, здесь лучше написать социальные роли, значение данной социальной роли для общества, для коллектива, оценка для личности и т.д. И результативность деятельности и оценка результата и т.д.

При использовании комплексного критерия мы практически разграничиваем ценностную ориентацию и установку. Почему мы их разграничиваем? Представляется, что их нельзя не разграничивать. В эмпирических исследованиях мы все время обнаруживаем противоречие между ценностными ориентациями и реальным поведением. Чтобы измерить это противоречие между ценностными ориентациями и поведением, как раз очень важно и целесообразно разграничить категории установки и ценностной ориентации и это разграничение работает. Представляется, что ценностная ориентация и установка различаются по соотношению момента сознательного – бессознательного, по функциям, которые они выполняют и по некоторым другим моментам. Прежде всего они отличаются по природе. Ценностная ориентация – это элемент

сознания, ценностная ориентация — это осознанная и устойчивая направленность интересов. Она дает характеристику содержания взглядов, выражает направленность интересов личности, а установка — только степень их устойчивости, фиксирующая готовность к действию в определенном направлении. Установка может быть и неосознанной, бессознательной. Здесь явно имеется отличие. Установка — это готовность действовать определенным образом, готовность, которая проявляется в результате взаимодействия ценностной ориентации и какой-то реальной конкретной ситуации. Мы наблюдаем, когда человек руководствуется ситуативной установкой, а не своей собственной ценностной ориентацией, то его поведение не совпадает с ценностными ориентациями, а противоречит им. В механизме деятельности ценностная ориентация и установка выполняют различные функции. Социальная установка непосредственно всегда проявляется в деятельности, а ценностные ориентации могут и не проявиться. Очень важно это учитывать в учебно-воспитательном процессе, ибо мы должны направить свои усилия не столько на формирование ценностных ориентаций, сколько на формирование готовности к действию в определенных направлениях. В тех случаях, когда ценностная ориентация и социальная установка совпадают, создается впечатление, что ценностная ориентация — это система социальных установок. Но это лишь впечатление, ценностная ориентация и установка не совпадают. Разграничение понятий ценностной ориентации и установки позволяет четче фиксировать противоречия ориентации и реального поведения. В нашем исследовании фиксировалась готовность к действию, т.е. установка, через анализ отношения к действию в прожективной ситуации, через выбор возможного действия в процессе мысленного приобщения к ситуации. Устойчивость установки измерялась через соотношение установки и реального поведения в аналогичных ситуациях. В результате многочисленных проб, сравнения материалов интервью и индивидуальных карточек, материалов анкетного опроса и объективных данных о состоянии деятельности была установлена зависимость между оп-

ределенными элементами состояния деятельности, скажем, инициативности и мотивации. Существует связь между удовлетворенностью и мотивацией, между удовлетворенностью и результативностью и др. моментами. Устанавливается устойчивая связь моментов ценностной ориентации и уровня установки, готовности к реальному действию. Это позволило дать типологический анализ по уровню активности. Мы выделили типы ценностных ориентаций, типы реального поведения и типы соотношения реального действия и ценностных ориентаций. В результате мы получили 5 групп студенчества. Такой типологический анализ позволил уточнить некоторые эмпирические вопросы.

Мне хотелось бы подчеркнуть, что при анализе общественной активности предмет исследования — это особенности процесса становления студенчества, при этом особую роль играют здесь анализ преемственности и противоречия процесса становления в целом. Данные критерии позволяют обращаться к регулированию процессов активности студенчества.

А.И. Горячева

О некоторых спорных проблемах анализа состава мировоззрения

Поскольку пока в выступлениях проблемы ставились преимущественно в абстрактной форме, в теоретическом плане, наиболее заземленным было лишь выступление проф. А.В.Коопы, то мне хотелось бы поговорить о том, о чем, собственно, речь уже была на одной из предыдущих конференций по "Коммунистическому воспитанию студенчества": о структуре или составе мировоззрения, о том, какие компоненты в него включаются, каким образом можно целенаправленно влиять на эти элементы и их соотношение.

Мне кажется, что в самом мировоззрении следует различать в целях исследования реального сознания такие

его моменты, или элементы, или компоненты, которые соответствуют формам общественного сознания: политические, религиозные, научно-философские и др. Здесь говорили, что мировоззрение включается как бы в ядро всех форм общественного сознания. Но мне кажется, что мировоззрение следует рассматривать и вполне самостоятельно, выделяя в нем самом элементы всех форм общественного сознания, исследуя, в каком соотношении все эти элементы находятся, и возможности изменения этого соотношения.

И мне думается, что в связи с изучением сознания реального студента или той или иной определенной группы элементы политических, правовых взглядов, нравственных представлений, классового сознания, индивидуального, национального — они определенно имеются. В каком состоянии они находятся и какие пути ориентации и воспитания необходимы и возможны — это как раз самый основной в данном случае вопрос, который может и должен нас интересовать. Здесь можно выделить следующие два момента: изучение состояния этого сознания студенческой группы и пути изменения и преобразования его и, в связи с этим, на какие элементы в этом сознании и каким образом влияют общество, непосредственное окружение, коллектив, прежде всего, обстановка в целом (в стране, международная), каким образом и в каком направлении воздействуют средства массовой коммуникации, литература и искусство в широком аспекте их воздействия, влияние традиций и т.д., как все это преломляется в реальном сознании личностей и групп, каким образом это отражается в той или иной студенческой аудитории.

Здесь высказывалось мнение (В.Ф. Черноволенко), что мировоззрение является частью идеологии. Мне кажется, что соотношение между указанными понятиями несколько иное. Мировоззрение — это система взглядов, знание, но знание особого рода. Стержнем этих знаний, взглядов является идеологическое зерно, во-первых, и они связаны с оценкой нравственного порядка, прежде всего, во-вторых. Под идеологией, в свою очередь, понимается система идей и взгля-

дов определенного класса или социальной группы, отражающих общественную жизнь сквозь призму классовых интересов и представляющих концентрированное выражение этих интересов в различных формах общественного сознания. В различных формах общественного сознания фиксируется выражение интересов, а также принципов и целей действий класса, вера класса в правоту своего дела. Но и идеология является вполне самостоятельным образованием духовной жизни общества. В нем в свою очередь можно выделить некоторые структурные элементы: 1) обобщенные представления об обществе, положении определенного класса, 2) цели практической, прежде всего, — политической деятельности, обоснование идеалов, указание на средства и формы борьбы, 3) скрытая или открытая критика других идеологий, противопоставление ей собственной. Таким образом, идеология имеет по крайней мере две функции: гносеологическую — она обеспечивает определенными знаниями, теориями, целями, которые наиболее полно соответствуют материальным условиям существования определенного класса и выражают его интересы и стремления; практически-политическую — отражая социальную реальность с точки зрения интересов и стремлений того или иного класса, дает практическую ориентацию, направление деятельности, побуждает к деятельности и объединяет, организует индивидов данного класса вокруг единых требований. Поскольку она необходимо воплощается в деятельности и организации, она должна быть воспринята и классом и индивидом в качестве их собственных мотивов деятельности. Они должны быть убеждены, верить в правильность, полноту или справедливость идеологических положений. В этом заключается социально-психологическая особенность идеологии — превращение в убеждение, норму поведения, ценности. (Кстати, эта особенность идеологии используется сторонниками "деидеологизации" для противопоставления идеологии научному знанию, рациональному отражению действительности в формах общественного сознания вообще). "Идея, вычитанная или услышанная и, пожалуй, понятая, как должно, но не проведенная через собственную натуру,

не получившая отпечатка вашей личности, есть мертвый капитал..." — писал В.Г. Белинский. Процессу целенаправленного воспитания в значительной степени препятствует недостаточная теоретическая разработанность многих проблем, связанных с этим процессом. Поэтому вполне справедливым представляется высказанное проф. А.В. Коопом мнение о в значительной степени стихийном, неуправляемом процессе воспитания, включающем массу различного рода случайностей и неожиданностей.

Теперь относительно трудового воспитания как элемента коммунистического воспитания. Мне кажется, что здесь имеются значительные недостатки. Студентов-выпускников необходимо ориентировать на трудовую деятельность, подготовить их к ней, пресекать по возможности бытующие еще среди выпускников настроения "устроиться". Кроме субъективных намерений и стремлений имеются и вполне объективные. Условия работы в школе, например, достаточно тяжелые и нужно очень любить свое дело и детей, чтобы с охотой идти работать в школу. Вуз получает своих воспитанников из школы, в которой преподавательские кадры часто не укомплектованы и не очень высокого качества. Вуз не успевает, ликвидируя пробелы школьной программы, подготовить достаточно квалифицированные кадры. Здесь происходит как бы замкнутый круг воспроизводства не совсем квалифицированных кадров. Не говоря уже о том, что трудовое воспитание тесно связано с нравственным, с воспитанием чувства ответственности, долга и т.д. Необходим прочный сплав знаний, убеждений и норм поведения, которые необходимо должны соответствовать друг другу.

На какие же моменты прежде всего необходимо обращать внимание в процессе коммунистического воспитания?

1) Не только на увеличение объема знаний, но и отбора их. Получение знаний может происходить различными путями, к ним относится и социальный опыт, практическая деятельность — один из источников этого знания. Приобретенные знания совсем не обязательно должны быть научными, во всяком случае коммунистическое мировоззрение — это не от-

ношение к законам природы и их отражение.

2) На создание определенного отношения к явлениям общественной жизни прежде всего, отношения к труду. Мотивы выбора профессии могут выражать отношение к труду вообще. Отношение к другим людям, группам людей: элитарные настроения, настроения, связанные с национальными взаимоотношениями, отношение к собственности и т.д. — все это должно находиться в поле зрения воспитателей. Политические взгляды.

3) Создание представлений о нравственном, эстетическом идеале, о смысле жизни, понимание дружбы и пр.

4) Создание психологической атмосферы, учет настроений, вкусов, увлечений и пр.

Г.Г. Бикова

Кафедра педагогики и психологии Львовского университета работает над проблемой коммунистического воспитания студенчества в процессе обучения. Для того, чтобы выработать какие-то рекомендации в области воспитания педагогам необходимо прежде всего знать, каков уровень воспитанности студентов, каковы погрешности в воспитании студенчества, где наиболее слабые места и каковы противоречия этого процесса.

Здесь хотелось бы, конечно, опираться на данные социологов.

Что же мы имеем в данный момент? Мне кажется, что здесь очень интересно велась дискуссия о том, как подходить к проблеме мировоззрения. Мне кажется, что тов. Чернуваленко касается только понятийной стороны мировоззрения, того, что названо как раз миропониманием.

В основном социологи, педагоги, психологи занимаются изучением того, как понимают мир студенты, каков уровень знаний, но мы все прекрасно знаем, что между знанием и поведением человека очень часто существует разрыв. Поэтому следует приветствовать тот факт, что есть попытка уже проникнуть не только в понятийный арсенал студенчества, но

и проверить уровень его активности, его отношение к тем или иным фактам действительности. Мне кажется, что такой подход к проблеме мировоззрения более плодотворен. Точно также определение мировоззрения как системы взглядов, системы отношений, оценок, системы чувствования будет правильнее. Да и в последнее время психологи говорят, что мировоззрение — это система убеждений, т.е. предлагают идти от убежденности. Вот здесь мне кажется, очень важно говорить о конкретных путях исследования убежденности. Тогда мы сможем выполнить тот социальный заказ, который, фактически был выдвинут устами ректора университета, который говорил о том, что необходимо в настоящее время преодолеть тот разрыв, который существует между знаниями студентов и практической деятельностью. Пути преодоления этого противоречия, мне кажется, уже намечаются при таком анализе мировоззрения.

Если мы признаем, что мировоззрение в целом состоит из трех слоев, из трех основных компонентов, и признаем тот факт, что мировоззрение — система убеждений, то, изучая мировоззрение, мы, вероятно, в целях исследования, выделим основную клеточку мировоззрения, т.е. получаем какое-то убеждение человека. Что мы должны учитывать в процессе исследования уровня убежденности? Необходимо изучать 1) научную обоснованность убеждения и убежденности, т.е. ту систему взглядов, понятий, идей, которой овладел человек, составляющие основу данного убеждения; 2) отношение, оценку данного явления и 3) поведенческий аспект, проявление данной убежденности в различных сферах деятельности.

Мне кажется, таким образом, мы решим вопрос: что же представляет собой вопрос мировоззрения личности, в каких аспектах его изучать и появляется исходная позиция для изучения проблемы мировоззрения. Следует не в целом изучать мировоззрение, а только отдельные его компоненты, т.е. убежденность. А убежденность изучается в разных видах деятельности.

В этой связи мне представляется очень интересным выраженное тут стремление исследовать убежденность через

пряму деятельности личности. Но мне не совсем понятно, почему социологи не выделяют такие виды деятельности, которые используются в психологической литературе. Ведь широко и всем известно, что мы выделяем три основных вида деятельности. Это, во-первых, познавательная деятельность; во-вторых, практическая деятельность, которая включает в себя трудовую (нет необходимости выделять эстетическую, она включается в практическую деятельность), подразделяющуюся на деятельность собственно-трудовую, эстетическую и общественно-политическую деятельность (это тоже своеобразный вид практической деятельности). Существуют такие понятия как жизненные цели и идеалы, и фактически мне кажется, что построение индивидуального мира это ни что иное как создание в сознании человека модели требуемого будущего. Вы выделяете внутренний мир, а чем этот внутренний мир отличается от идеала человека? А внешний мир - это жизненные цели человека. Это и вопросы семьи, и вопросы будущей работы, его интересы и т.д. Поэтому, мне кажется, в принципе эта схема интересна, но, вероятно, для того чтобы педагоги и социологи могли понимать друг друга, нам все-таки нужно выработать единый язык и тогда работа наша будет значительно плодотворней.

В.Л. Оссовский

Мне кажется, что ориентация нашей дискуссии на поиск достаточно полного набора эмпирических индикаторов мировоззрения страдает тем недостатком, что не учитывает сложность мировоззрения как ценностного феномена, развивающейся системы, верификация которой эмпирическим путем мало вероятна. У нас нет достаточно апробированных методов выделения основных подсистем мировоззрения, а тем более способов и приемов их синтеза на завершающих этапах конкретных исследований. Поэтому представляется целесообразным сосредоточить внимание не столько на задаче создания логически совершенной схемы мировоззрения, разложения этого феномена

на предельно простые компоненты, сколько на поиске методов разрешения задач, которые ставит перед нами практика идейно-воспитательной работы со студентами. Мировоззрение, в частности, мировоззрение студентов, интересует нас с точки зрения, как оно детерминирует их социальное поведение, каким образом это реальное поведение соотносится с моделями, в производстве и формировании которых участвует мировоззрение. Очевидно есть смысл идти по пути вычленения центральных, узловых моделей поведения, в реализации которых социальные институты заинтересованы в наибольшей степени. Затем изучать реальное поведение на разных уровнях в разных ситуациях с тем, чтобы выяснить, насколько эффективна регулятивная функция сознательно-одобренных моделей поведения. Такой подход даст возможность упорядочить наши эмпирические исследования, представит достоверную информацию о реальном, а не только вербальном поведении объекта наших воспитательных усилий, расширит наши знания об эффективности методов формирования научного мировоззрения студенческой молодежи.

АВТОРЫ СТАТЕЙ СБОРНИКА

- | | |
|-----------------|--|
| А.В.Кооп | - проф., ректор Тартуского гос.университета, член-корреспондент АН СССР |
| А.С.Старченко | - доцент, зав.кафедрой логики Московского гос.университета |
| М.А.Селезнев | - проф., сотрудник Лаборатории коммунистического воспитания студенчества Московского гос.университета |
| Е.И.Суименко | - канд.филос.наук, сотрудник группы социолог.исследований при каф.философии Днепропетровского гос.университета |
| Г.Д.Закарявичус | - преп.кафедры научного коммунизма Каунасского политехн.института |
| В.Е.Кемеров | - канд.филос.наук, преп.кафедры философии Уральского политехн.института (г.Свердловск) |
| Л.Н.Рубина | - доцент кафедры исторического материализма Уральского гос.университета (г.Свердловск) |
| И.И.Лейман | - канд.филос.наук, ст.научный сотрудник Ленинградских секторов Института философии АН СССР |
| М.Г.Лазар | - мл.научный сотрудник Лен.секторов Института философии АН СССР |
| Н.Э.Майн | - аспирантка кафедры философии Челябинского педагог.института |
| В.Г.Мордкович | - доктор филос.наук, зав.кафедрой философии Челябинского пед.института |
| В.А.Правоторов | - ст.инженер лаборатории конкретно-социологических исследований Харьковского гос.университета |

- П.О.Кенкманн - старший преп.кафедры философии
Тартуского гос.университета
- И.В.Куравлева - научный сотрудник ИСИ АН СССР
- Э.А.Браун - аспирант кафедры истории КПСС
Тартуского гос.университета
- М.М.Новинская - научный сотрудник ИМПД АН СССР
- М.Х.Титма - доцент кафедры философии Тартус-
кого гос.университета
- К.Г.Мяло - научный сотрудник ИМПД АН СССР

ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

СТУДЕНЧЕСТВА

Материалы симпозиума Кяерику 1973

На русском языке

Тартуский государственный университет

ЭССР, г.Тарту, ул.Оликооли, 18.

Ответственный редактор М.Титма

Корректор О.Золотарева

Сдано в печать 8/XII 1974 г. Бумага ротаторная 30x42.

1/4. Печ. листов 16,25 (условных 15,11). Учетно-изд.

II,02. Тираж 800 экз. Зак. № 1281. МВ 09658.

Типография ТГУ. ЭССР, г.Тарту, ул.Палсони,14.

Цена 74 коп.

ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

СТУДЕНЧЕСТВА

Материалы симпозиума Кяерику 1973

На русском языке

Тартуский государственный университет

ЭССР, г.Тарту, ул.Оликооли, 18.

Ответственный редактор М.Титма

Корректор О.Золотарева

Сдано в печать 8/XII 1974 г. Бумага ротаторная 30x42.

1/4. Печ. листов 16,25 (условных 15,11). Учетно-изд.

II,02. Тираж 800 экз. Зак. № 1281. МВ 09658.

Типография ТГУ. ЭССР, г.Тарту, ул.Палсони,14.

Цена 74 коп.